

FORMACIÓN INFANTIL

Reflexiones filosóficas y epistemológicas



José Ezcurdia (coord.)
Javier González García

FORMACIÓN INFANTIL

Reflexiones filosóficas y epistemológicas

*Comité Editorial del Instituto de Investigaciones
en Educación de la Universidad de Guanajuato:*

Presidenta:

Dra. Cirila Cervera Delgado.

Miembros del Comité Editorial:

Dra. Cirila Cervera Delgado, Dr. Abel Hernández Ulloa,
Dra. Mireya Martí Reyes, Mtra. Sylvia Guadalupe Ordaz Cortés,
Dr. Javier González García, Mtra. Marta Eugenia Valtierra Mata,
Dr. José Ezcurdia.

Consejo Externo:

Dr. Rodrigo Bazán Bonfil (UAEM-Morelos), Dr. Bernardo Bolaños Guerra
(UAM-Cuajimalpa), Dr. Axel Cherniavsky (UBA Argentina),
Lic. María Josefina Menéndez (FAI México).

FORMACIÓN INFANTIL

Reflexiones filosóficas y epistemológicas

José Ezcurdia (coord.)
Javier González García



Universidad de Guanajuato



Instituto de
Investigaciones en Educación



Facultad de Filosofía
y Letras



CUERPO ACADÉMICO
CON-FIGURA-CIONES
Formativas

Dr. Arturo Lara López
Rector de la Universidad de Guanajuato

Dr. José Manuel Cabrera Sixto
Director de Investigación y Postgrado

Dra. Cirila Cervera Delgado
Director del Instituto de Investigaciones en Educación

Dr. Javier Corona Fernández
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Imagen de portada: Dibujo infantil realizado
en los talleres de filosofía para niños.

Diseño y formación: Margarita Pizarro Ortega

Primera edición, 2008

D.R. © UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Lascurain de Retana 5
36000, Guanajuato, Gto.

ISBN: 978-607-441-006-8

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ÍNDICE

Introducción	
JOSÉ EZCURDIA	9
<i>La historia de las preguntas ¿Por qué?, Juguemos a preguntar y Filosofando con los niños: hacia una trilogía de libros de filosofía para niños</i>	
JOSÉ EZCURDIA	11
Talleres de filosofía para niños y el texto <i>Filosofando con los niños</i>	
JOSÉ EZCURDIA	69
Las experiencias como fuente de comprensión de cuentos infantiles	
JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA	97
La construcción conjunta del conocimiento. Jugando a pensar desde la etapa inicial	
JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA	123

INTRODUCCIÓN

El presente libro es producto de los trabajos de investigación del proyecto “Formación infantil: reflexiones filosóficas y epistemológicas”, realizado bajo el auspicio de la Dirección de Investigación y Posgrado, y la División de Ciencias y Humanidades, de la Universidad de Guanajuato. La cuestión de la formación infantil se ha constituido de manera natural como punto de convergencia de las labores de investigación de José Ezcurdia y Javier González, quienes ya desde hace algunos años vienen abordándola y enriqueciéndola desde sus respectivas perspectivas disciplinares, en la medida en que ambos autores encuentran, en una *construcción activa y autónoma de discursos significativos*, el resorte por el cual los pequeños han de conquistar el desarrollo de sus facultades congoscitivas, una mejor integración en su contexto escolar y social, el fortalecimiento de una actitud crítica y reflexiva y una articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en una dimensión lúdica y creativa que, nos parece, redundan en una cabal formación de la personalidad. La apropiación de la caución metodológica del planteamiento de problemas como marco más general para la redacción de la trilogía de Libros de filosofía para niños y el desenvolvimiento de los talleres de filosofía para niños por un lado, y por otro la recuperación de experiencias como estrategia para abordar la lectura de cuentos infantiles, así como la construcción conjunta del conocimiento en el aula; revelan precisamente a la palabra dada por los pequeños sobre sus experiencias vividas como dínamo interior de un proceso formativo que en el fortalecimiento de una autonomía congoscitiva y moral tiene su rendimiento efectivo: invitar a lo niños a elaborar y construir discursos propios y significativos, equivale, desde la perspectiva de los autores de este libro, a invitarlos a *dialogar consigo mismos*, desarrollando, de este modo, una conciencia, un autoconocimiento y una capacidad de autodeterminación, que son las metas en las que nos parece que ha de desembocar la propia formación infantil.

Queda en el lector seguir los meandros y los recorridos interiores de las propuestas que se ofrecen en este texto, criticarlas y sopesar su significación. Los autores de este volumen coincidimos en que la cuestión de la

formación infantil en todo caso es un tópico que, con el cobijo de la ricas reflexiones realizadas por diversos teóricos y el trabajo mismo con los niños, está por ser pensado. El presente trabajo es, precisamente, un pequeño paso dado en esa dirección.

Agradecemos al Dr. José Manuel Cabrera Sixtos, director de Investigación y Posgrado, a la Dra. Cirila Cervera Delgado, directora del Instituto de Investigaciones en Educación, así como al Dr. Javier Corona Fernández, director de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guanajuato, el apoyo brindado para la realización del proyecto en el que se inscribe el presente libro.

José Ezcurdia, Guanajuato, Gto., agosto, 2008.

LA HISTORIA DE LAS PREGUNTAS ¿POR QUÉ?, JUGUEMOS A PREGUNTAR Y FILOSOFANDO CON LOS NIÑOS: HACIA UNA TRILOGÍA DE LIBROS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

José Ezcurdia

“Los límites del alma, por más que procedas, no lograrás encontrarlos, aun cuando recorrieras todos sus caminos: tan hondo tiene su logos.”

HERÁCLITO DE ÉFESO.

La realización del proyecto “La filosofía como máquina de plantear problemas”¹ y la apropiación del método socrático de la mayéutica han dado lugar a la articulación de una trilogía de libros de filosofía para niños. Cada uno de estos libros, que revisaremos a continuación, presenta una estructura peculiar y tiene como soporte metodológico fundamental un desenvolvimiento de las implicaciones epistemológicas y éticas que acompañan a la mayéutica socrática. La recuperación de estas implicaciones encuentra una sistematización en el texto “Hacia una filosofía como arte del preguntar”² donde, en síntesis, la satisfacción de la máxima délfica *Conócete a ti mismo* aparece como principio rector.

La vida filosófica, entendida ésta como el cultivo de una reflexión vital, se constituye como motor de la articulación de los libros de filosofía para niños que son objeto de este texto. Mayéutica y autoexamen, problema y autogobierno, aparecen como coordenadas fundamentales para hacer efectiva la exigencia de aquellos procesos de autoconocimiento que nosotros

¹ Este proyecto se realizó con el auspicio del Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP-Secretaría de Educación Pública SEP. Apoyo a la Incorporación de Nuevos Profesores de Tiempo Completo. Dic 2004-Dic 2006.

² Al respecto Cfr: “Hacia la construcción de una filosofía como arte del preguntar”, en *¿Quiénes son los estudiantes? Fibras, hilos y tramas formativas. Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos*, IIEDUG, U. de Gto, 2008.

“Talleres de filosofía para niños”, en *¿Quiénes son los estudiantes? Fibras, hilos y tramas formativas. Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos?*, IIEDUG, U. de Gto, 2008.

retomamos de la filosofía socrática para llevar a cabo la redacción de nuestros libros de filosofía para niños.

Sócrates nos dice en la *Apología*:

“En este momento, atenienses, no es en manera alguna por amor a mi persona por lo que yo me defiendo, y sería un error el creerlo así; sino que es por amor a vosotros; porque condenarme sería ofender al dios y desconocer el presente que os ha hecho. Muerto yo, atenienses, no encontraréis fácilmente otro ciudadano que el dios conceda a esta ciudad (la comparación os parecerá quizá ridícula) que como un corcel noble y generoso, pero entorpecido por su misma grandeza, tiene necesidad de espuela que le excite y despierte. Se me figura que soy yo el que Dios ha escogido para excitaros, para punzaros, para predicaros todos los días, sin abandonaros un solo instante. Bajo mi palabra, atenienses, difícil será que encontréis otro hombre que llene esta misión como yo; y si queréis creerme, me salvaréis la vida.” (Platón, *Apología*, p. 100).

Más adelante apunta:

“Pero me dirá quizá alguno: ¡Qué! Sócrates, ¿si marchas desterrado, no podrás mantenerte en reposo y guardar silencio? Ya veo que este punto es de los más difíciles para hacerlo comprender a alguno de vosotros, porque si os digo que callar en el destierro sería desobedecer a Dios, y que por esta razón me es imposible guardar silencio, no me creerías y miraríais esto como una ironía; y si por otra parte os dijese que el mayor bien del hombre es hablar de la virtud todos los días de su vida, y conversar sobre todas las demás cosas que han sido objeto de mis discursos, ya sea examinándome a mí mismo, ya examinando a los demás, porque una vida sin examen no es vida, aun me creeríais menos.” (Platón, *Apología*, p. 109).

Nociones *andreia*, *catharsis*, *frónesis*, *aletheia*, *próblema*, *doxa*, *episteme*, etc., y el elenco de planteamientos de orden gnoseológico, ético y aun antropológico en los que se engarzan, nos han permitido articular sendos libros de filosofía para niños que en última instancia tienen como objeto invitar a los pequeños, mediante la formulación de problemas y debates diversos, a colocar entre signos de interrogación una serie de experiencias vividas, desatando así múltiples procesos de autoanálisis y reflexión.

Siguiendo de cerca la pedagogía socrática, el encuadre discursivo de nuestros libros no intenta en modo alguno hacer de los pequeños meras estaciones repetidoras de verdades o contenidos preestablecidos. Por el contrario, los libros de filosofía para niños buscan generar ejercicios críticos que tienen como ho-

rizonte de satisfacción la creación de verdades propias y significativas, verdades que, al contar justo con el respaldo del método mayéutico y la práctica dialógica, se despliegan en los cauces de la individualización: a nuestro modo de ver, la universalidad del método mayéutico radica no en la formulación de esquemas que se sostienen ya sea por el consenso o por su mero andamiaje lógico sino, más bien, en la producción de verdades que al suponer fenómenos de interiorización y maduración, redundan en la construcción del carácter y la formación de la personalidad. Nuestros libros de filosofía para niños, en ese sentido, privilegian el debate al acuerdo, la pregunta a la respuesta, la dialéctica al axioma, como vía para abrir espacios de indeterminación en los que los pequeños han de empezar a pensar por cuenta propia.

La noción de problema u obstáculo, como veremos más adelante, juega un papel central en nuestra propuesta en la medida que, toda vez que estimula el genuino desarrollo de las facultades críticas y reflexivas de los pequeños, liga su reflexión a un contexto específico. El planteamiento de los problemas que guía la redacción de los libros de filosofía para niños, está anclado en la necesidad de interrogar una realidad siempre singular que es una realidad inmediata, de modo que las conclusiones que se desprenden de su análisis son siempre botones de muestra de una toma de conciencia y un cuidado de sí, que son parte medular de ulteriores derroteros de auto-transformación. Los libros de filosofía para niños, repetimos, más que imponer a los pequeños verdades ya hechas, buscan que éstos *den a luz* un carácter propio que implica una transformación de carácter cualitativo en relación a la constitución de una personalidad autónoma: el paso del *pathos* al *ethos*, de la *doxa* a la *episteme*, de la ignorancia a la sabiduría, cristaliza en un ejercicio autopoietico que tiene como resultante, justo, la formación de los niños. De esta manera, la relación y los vínculos que éstos establecen consigo mismos y con su contexto se ven modificados sustancialmente, en tanto pierden un carácter reflejo, y el pequeño adquiere activamente herramientas para establecer lecturas novedosas justo respecto de sí y de los nexos que establece con su entorno.

Los libros de filosofía para niños buscan brindarle a los menores un ámbito de autoconocimiento en el que, tanto la vivencia que tienen de sí mismos como la vivencia de su exterioridad, sean reformuladas y cuenten con el plus ético-gnosceológico resultado de la crítica y la reflexión, de la polémica y la creación. La apropiación literaria de la mayéutica socrática, así, se constituye como pivote fundamental para acercar a los niños a un discurso filosófico que vea restituida su dimensión vital. La filosofía, desde el punto de vista socrático, no se concibe más que como una vida filosófica. Hacer filosofía con los niños es, en este sentido, invitarlos a filosofar.

La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños, Jugemos a preguntar. Problemas de filosofía para niños y Filosofando con los niños, dan lugar a una trilogía. Estos textos presentan una evolución y buscan constituir una unidad orgánica en la que, precisamente, aspectos diversos de la mayéutica socrática y, en general, de lo que hemos denominado la caución metodológica del planteamiento de los problemas (Ezcurdia: 2008), encuentren un marco de aplicación y sea plausible invitar a los pequeños a acercarse al discurso filosófico mismo. Revisemos la estructura y el sentido de los libros en cuestión, a la luz de los planteamientos esbozados hasta ahora.

1. La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños

*La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños*³ presenta un doble eje histórico y problemático que permite aproximar a los pequeños al *corpus* filosófico en términos de una apropiación y una asimilación de problemas diversos y no como la imposición de un pesado e interminable índice temático. En cada capítulo, al niño se le presenta un cuento, una historia sencilla y amena escrita con una prosa accesible y cargada de imágenes plásticas. En estos cuentos el filósofo abordado se enfrenta a una serie de avatares y contingencias, ante las cuales formula, precisamente, la pregunta *¿por qué?* y plantea una serie de problemas. Es, precisamente, al responder esta pregunta y salvar los problemas que se plantea, que el autor formula su teoría. Las doctrinas de los filósofos se determinan, en este sentido, siempre como la respuesta a la pregunta que éstos se hacen ante una situación o un contexto peculiar y no como una simple fórmula vacía que carezca de un referente existencial. Los pequeños asimilan la doctrina de los autores en la medida que se vincula a los procesos de razonamiento que son su fuente y que se originan en el propio planteamiento de los problemas. La enseñanza y el aprendizaje del discurso filosófico de este

³ Ezcurdia, José, *La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la Filosofía de los niños*, FONCA/Torres Asociados. 2000.

Reedición a color de *La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la Filosofía de los niños*, Santillana Editores. 2004

Reedición de *La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la Filosofía de los niños*, Santillana Editores/SEP/Bibliotecas de Aula y Escolares 2006-2007, dentro del marco del Plan Nacional de Lectura. Tiraje de 27, 000. ejemplares.

Reedición de *La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños*. Instituto de la Cultura Guanajuato. La Rana. 2008.

modo están dados por el recurso de la propia mayéutica socrática y no por la memorización o la repetición mecánica de una serie de contenidos establecidos de antemano. Es a partir del proceso mayéutico y dialéctico que se detona gracias a las preguntas que se hace un filósofo ante un contexto determinado que los pequeños hacen suyos los contenidos del *corpus* filosófico y no, como decimos, a partir de la enumeración de una serie de conceptos previamente sistematizados.

Tomemos como botón de muestra el capítulo sobre Anaximandro para ilustrar estos planteamientos:

Anaximandro (S. VII a. C.)

Anaximandro también nació en Mileto, cuando Tales ya era muy viejo, y Anaximenes todavía no nacía. Anaximandro era una persona muy curiosa; le gustaba observar y disfrutar todo lo que sucede en la naturaleza, como los primeros rayos de sol en la madrugada que empiezan a dibujar el firmamento, o como el rocío que humedece los campos.

Una mañana, al caminar por un sendero en la montaña, Anaximandro iba pensando en lo que había dicho Tales: "que todas las cosas están hechas de agua, que el origen de todo es el agua".

Anaximandro entendió muy bien por qué Tales había afirmado que todo está hecho de agua, ya que se daba cuenta de que el agua podía tomar cualquier forma y se podía convertir en cualquier cosa, según se calentara o se enfriara, según se volviera ligera como el vapor y las libélulas, o dura como el hielo y las piedras.

Sin embargo, Anaximandro se preguntaba: ¿De dónde viene el agua?, ¿acaso no viene de algún lado?, ¿de dónde es que el agua toma su forma, suave y elástica, o dura y rígida, para transformarse en cualquier cosa, como los árboles o los animales?

Anaximandro no creía que el agua fuera el origen de todas las cosas, sino que había algo antes que ella, que en realidad era el origen de todo.

Anaximandro se fijó que junto a una pequeña casa que estaba al lado del camino, había un pozo. Como tenía sed, fue hacia él, y lanzó con cuidado el cántaro al interior del mismo. Justo cuando oía que el cántaro caía en el fondo, notó que por dentro el pozo era oscuro, silencioso, que no tenía ninguna forma, y cómo sin embargo, era fuente de agua fresca y cristalina, o también de agua revuelta y llena de tierra. Y pensó también cómo en ocasiones, cuando los pozos se secan, pueden dejar salir malos olores o algunos animales como gusanos y arañas.

¿Te has fijado en el fondo de un pozo? ¿Has visto que es oscuro y silencioso, y que no tiene ninguna forma?

De repente Anaximandro tuvo una gran idea: al origen de todas las cosas, a la "physis" del universo, la llamaría "lo que no tiene forma", "lo informe" o "lo indeterminado", porque al igual que el fondo del pozo que es oscuro y sin forma, "lo que no tiene forma", "lo informe" resulta una fuente de la que puede salir cualquier cosa, como el agua, la tierra, las montañas y las estrellas.

Anaxímenes pensó que lo que "no tiene forma", "lo indeterminado", es una fuerza que, como no tiene color, ni figura, ni olor, ni tamaño, puede producir cualquier cosa de cualquier tamaño, figura y color, como un águila, un pescado o un toro.

¿Estás de acuerdo con Anaximandro en que el origen de todas las cosas es algo que no tiene ninguna forma precisa y que, justamente por eso, puede tomar cualquier forma, se puede convertir en cualquier cosa, como las nubes o las tortugas?

Anaximandro pensaba que todas las cosas salen de "lo indeterminado", y cuando mueren o dejan de existir, regresan a él para desaparecer definitivamente, como un muñeco de plastilina que desaparece cuando se revuelve con la masa de la que fue sacado.

¿Tú qué crees que pasa cuando algo, como un árbol, se muere?, ¿a dónde se va? Anaximandro decía que regresa a "lo indeterminado", a "lo que no tiene forma", de donde vino alguna vez.

La historia de las preguntas ¿Por qué?, tiene como objeto acercar a los niños al discurso filosófico mediante la interiorización de los propios problemas que dan lugar a las doctrinas de los filósofos. Las preguntas que se hace el filósofo le son hechas al niño por el narrador, de modo que se ve comprometido a llevar a cabo un esfuerzo reflexivo, que implica, justo, la asimilación de los contenidos revisados.

Como vemos en el texto citado sobre Anaximandro, el autor toma en consideración para la articulación de sus doctrinas aquellas de sus antecesores, que se constituyen como respuestas posibles a sus propias preguntas. Una dimensión histórica guía la vertebración de los capítulos, de modo que cada autor cuenta no sólo con el contexto mismo al que se enfrenta para formular sus preguntas y sus respuestas, sino de la tradición que lo precede y que, en buena medida, es esencial en su filosofar.

A medida que los autores de la tradición se suceden, la variedad de los temas aumenta y, en cuestiones digamos, meramente físicas, como en el caso de los milesios, *La historia de las preguntas ¿Por qué?* se adentra en temas

éticos, epistemológicos y metafísicos que presentan una mayor complejidad. El tema del hombre y su sociedad ocupa un lugar central, bien pronto, en el texto que nos ocupa y aparece como una constante que atraviesa *Juguemos a preguntar* y *Filosofando con los niños*. Es precisamente en los capítulos sobre Sócrates y Platón donde las dimensiones ética y antropológica de la filosofía se hacen asequibles a los niños, justo en tanto se muestran como resultado de una serie de cuestionamientos y problemas derivados de la crítica que estos filósofos realizan sobre sendas situaciones vividas. Veamos el capítulo de Sócrates para hacer patentes estas consideraciones:

Sócrates (470/469-399 a. C.)

Sócrates, a diferencia de Heráclito, no era una persona huraña, a la que le disgustara convivir con los hombres. Al contrario, Sócrates pasaba la mayor parte de su tiempo en la ciudad de Atenas y, justamente, su entretenimiento preferido era conversar con todas las personas que encontraba por la calle.

A Sócrates, como a todos los filósofos, le interesaba conocer los secretos de la naturaleza, saber de qué está hecho el mundo, y cómo y por qué las cosas se mueven. A Sócrates le daba curiosidad conocer el ritmo de las estaciones, y estudiar las estrellas y las constelaciones que éstas forman en el cielo.

Sin embargo, al mismo tiempo, le causaba mucha preocupación conocer el carácter de los hombres de su ciudad.

En eso, parece que el mundo no ha cambiado mucho. Aunque en la época de Sócrates, como ahora, había gente muy buena y honesta; también había borrachos que se enojaban, sufrían y hacían sufrir a los demás cuando tomaban vino; esposos iracundos que golpeaban a sus mujeres; políticos y gobernantes corruptos que se enriquecían con lo que no les pertenecía.

A Sócrates le asombraba mucho ver cómo algunos hombres podían tener tan mal carácter, y ser tan borrachos o ladrones.

¿Conoces a alguien que tenga mal genio, que sea muy enojón, que siempre esté triste, o que no pueda dejar de decir mentiras? ¿Tú por qué crees que la gente puede tener mal carácter?

Bueno, Sócrates pensaba que a la gente se le hacía malo el carácter porque se preocupaba demasiado por sus pertenencias, o por su imagen ante los demás, o porque gozaba en exceso de ciertas cosas, como del vino por ejemplo. Esta preocupación se volvía tan fuerte en algunos, que empezaban a mentir, a robar, a hacer mal a los otros y a sí mismos, y no lo

podían evitar. Y terminaban por ser esclavos de sus propios vicios y sus propias pasiones.

¿Tú tienes algún amigo o conoces a alguien que no le guste compartir sus juguetes o sus cosas, que los quiera tanto que no los preste y termine jugando solo porque nadie quiera estar con él? ¿Tienes algún familiar o amigo muy presumido, que se cree mucho por lo que tiene, y que justamente por presumido le cae mal a la gente?

Sócrates, como ya hemos dicho, se interesaba por el carácter de las personas, y por eso le gustaba conversar con todos los que encontraba por la calle.

Iba a la plaza, y ahí abordaba al político del gobierno, que por cierto era muy ladrón y corrupto, e irónicamente le preguntaba: "señor político, ¿qué es la justicia y la política?" Al principio el político respondía con lo primero que se lo ocurría, para tratar de salir del paso, pero Sócrates insistía, y como el político no sabía responder, ya que únicamente se dedicaba a robar, se molestaba mucho y se enojaba con Sócrates que lo hacía quedar en ridículo.

Sócrates se dedicaba a hacer lo mismo con el comerciante, el guerrero y el maestro. A todos les preguntaba en qué consistía su trabajo y de qué se trataba, y como ninguno sabía, pues el comerciante sólo trataba de estafar a las personas; el guerrero hacía mal uso de sus armas; y el maestro sólo regañaba a sus alumnos; todos se enojaban con Sócrates y ya no querían hablar con él. En ocasiones algunos le decían a Sócrates que, si era tan sabio, que fuera él mismo quien respondiera a sus propias preguntas. Entonces Sócrates les decía, con un tono entre humilde y burlón, que él no sabía nada, que no era un sabio, sino que quería aprender, y que más bien deberían ser ellos, los propios ciudadanos, sobre todo si ocupaban cargos en el gobierno, los que tendrían que responder a sus preguntas. Algunas veces la discusión se acaloraba, porque Sócrates ponía en evidencia que la gente no sabía en qué consistían sus trabajos y se conformaban con meras opiniones que eran muy fáciles de rebatir.

No es que Sócrates no tuviera amigos, sólo que era muy difícil sostener su conversación, porque siempre interrogaba a todo el mundo sobre su carácter. Como decíamos, al político le preguntaba qué era la justicia, para que tratara de ser un buen político y ya no fuera corrupto. Al guerrero le preguntaba qué era la valentía y la defensa de la patria, para que ya no abusara con sus armas de los ciudadanos libres que vivían en la ciudad.

Sócrates se daba cuenta de que casi nadie podía responder a sus preguntas, porque la mayoría de la gente tenía mal carácter y, como hemos

dicho, era esclava de sus riquezas, sus pasiones y sus vicios; no era dueña de sí misma y no hacía bien sus trabajos.

Cuando Sócrates encontraba a alguien que tenía buen carácter, que hacía su trabajo no para volverse famoso, o muy rico, sino por el gusto de hacerlo bien, decía que era una persona que practicaba la "virtud".

La virtud, decía Sócrates, es justo la capacidad de ser dueño de uno mismo.

Aquí tal vez te preguntarás: ¿Cómo es que la gente se vuelve virtuosa? ¿Acaso Sócrates le podía enseñar a todo el mundo lo que es la virtud? ¿Cómo es que Sócrates podía convencer al comerciante ladrón, de que no era bueno estafar a la gente; y al político corrupto, de que no debería decir mentiras?

Cuando Sócrates le preguntaba al político, ¿qué es la justicia?, y al guerrero, ¿qué es la valentía?, en realidad, nunca les decía las respuestas a estas preguntas, sino que hacía que la gente las tratara de encontrar por su propia cuenta.

Sócrates creía que si la gente era sincera consigo misma, podía saber la respuesta de lo que era su trabajo, o saber cuándo hacía mal las cosas y, así, tener buen carácter, ser virtuosa y feliz.

Sócrates pensaba que todos los hombres tenemos una vocecilla interior, como la conciencia, o como Pepe Grillo (el amigo de Pinocchio), que nos dice qué es lo que está bien, o lo que está mal: una vocecilla interior que nos dice cuándo somos poco honestos, cuándo decimos mentiras o cuándo somos perezosos. Para Sócrates la gente tiene vicios y hace el mal por ignorancia, por no escucharse a sí misma, y por no ser fiel a su propia voz interior.

¿Tú no crees que un borracho, que sufre mucho cuando bebe, no sabe, en el fondo de sí mismo, que no debería beber? O tú, por ejemplo, cuando dices una mentira (aunque saques provecho de ella), o cuando algo te da envidia o eres presumido, ¿no sabes, en el fondo de tu conciencia, que esas acciones y esos sentimientos no son buenos, y que se necesita valor para reconocerlos y cambiarlos?

Bueno, a esto se refería Sócrates cuando decía que los hombres tenemos una vocecilla interior, que es como nuestra conciencia; y que si somos sinceros y valientes, y la escuchamos, es que podremos hacer el bien y ser dueños de nosotros mismos, es decir, ser virtuosos y felices, porque estaremos contentos y satisfechos con lo que hacemos y con lo que somos.

La redacción de los cuentos en los que se muestra el contenido de las doctrinas de los filósofos recoge la serie de preguntas que éstos se hacen

sobre su contexto, no sólo para dar una explicación genética de las mismas, sino para formularlas al propio lector del texto: El niño, al leer *La historia de las preguntas ¿Por qué?*, constantemente se ve interpelado de modo que los componentes de la teoría o concepción filosófica del autor se vean interiorizados y gocen de una carga a la vez intelectual y afectiva. De este modo, nociones como la virtud, la *andreia* o la docta ignorancia⁴ socráticas son aprendidas por los niños en la medida que éstos las ponen a prueba en su propio contexto y en su propia situación vital.

La teoría platónica de amor es, asimismo, abordada con las cauciones metodológicas referidas, introduciendo al pequeño a la problemática de la insatisfacción existencial característica de lo humano, problemática que atravesará la trilogía y fungirá, como la doctrina misma de Platón a lo largo de la tradición filosófica, como un interlocutor recurrente con el cual dialogarán los autores abordados y el niño, en tanto actor convocado para la construcción del propio discurso filosófico.

La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños, busca integrar una mirada diacrónica del *corpus* filosófico, que se constituya como resorte de un dispositivo crítico que permita a los pequeños interrogar a su mundo e interrogarse a sí mismos. Para ello, a la vez

⁴ Al respecto Cfr, Platón, Apología p. 111, donde nosotros encontramos el anclaje conceptual para llevar a cabo la redacción de los textos que nos ocupan: “¿Creéis que yo hubiera sido condenado, si no hubiera reparado en los medios para defenderme? ¿Creéis que me hubieran faltado palabras insinuantes y persuasivas? No son las palabras, atenienses, las que me han faltado; es la impudencia de no haberos dicho cosas que hubierais gustado mucho de oír. Hubiera sido para vosotros una gran satisfacción haberme visto lamentar, suspirar, llorar, suplicar y cometer todas las demás bajezas que estáis viendo todos los días en los acusados. Pero en medio del peligro, no he creído que debía rebajarme a un hecho tan cobarde y tan vergonzoso, y después de vuestra sentencia, no me arrepiento de no haber cometido esta indignidad, porque quiero más morir después de haberme defendido como me he defendido, que vivir por haberme arrastrado ante vosotros. Ni en los tribunales de justicia, ni en medio de la guerra, debe el hombre honrado salvar su vida por tales medios”.

De igual modo, Cfr, *Ibid.* 90: “Me pregunté, pues, a mí mismo, como si hablara por el oráculo, si querría ser tal como soy sin la habilidad de estas gentes, e igualmente sin su ignorancia, o bien tener la una y la otra y ser como ellos, y me respondí a mí mismo y al oráculo, que era mejor ser como soy. De esta indagación, atenienses, han nacido contra mí todos estos odios y estas enemistades peligrosas, que han producido todas la calumnias que sabéis, y me han hecho adquirir el nombre de sabio; porque todos los que me escuchan creen que yo sé todas las cosas sobre las que descubro la ignorancia de los demás. Me parece, atenienses, que sólo Dios es el verdadero sabio, y que esto ha querido decir por su oráculo, haciendo entender que toda la sabiduría humana no es gran cosa, o por mejor decir, que no es nada; y si el oráculo ha nombrado a Sócrates, sin duda se ha valido de mi nombre como un ejemplo, y como si dijese a todos los hombres: «El más sabio entre vosotros es aquel que reconoce, como Sócrates, que su sabiduría no es nada»”.

que toma en cuenta y pone en relieve a la mayoría de los autores que la historia de la filosofía consigna como fundamentales, recupera los trazos y rasgos doctrinales más generales, y fundamentales, de un puñado de autores mayores de la biblioteca filosófica, con el fin de hacer de ellos, en *Juguemos a preguntar* y en *Filosofando con los niños*, como veremos más adelante, los ejes con que los pequeños puedan problematizar una realidad contemporánea, que requiere ser criticada y determinada como objeto de reflexión, para restituir al discurso filosófico su carácter vital. Sócrates, Platón, Aristóteles; san Agustín y santo Tomás, Spinoza, Kant, Hegel, Marx y Nietzsche: son tratados como figuras emblemáticas que permiten a los niños familiarizarse con algunas de las direcciones cumbre de la filosofía y, sobre todo, con los diferendos que resultan de la oposición de sus postulados. *La historia de las preguntas ¿Por qué?*, en este sentido, pretende ser una historia de la filosofía que se constituya como arsenal de cuestionamientos y problemas, que brinden al niño algunos horizontes para llevar a cabo sendos procesos de introspección y autoconocimiento. La columna vertebral de los autores mayores de la tradición que son revisados aparece como el ámbito de discusión y formulación de problemas en los que se involucra a los niños, con el fin de que desarrollen, como decimos, sus facultades críticas y reflexivas y, esperamos, empiecen a filosofar. La historia de la filosofía es abordada como una historia de preguntas que le son hechas a los niños, con el cometido de que, como señalamos al principio de este texto, se acerquen al cumplimiento de la proppia máxima socrática: “conócete a ti mismo”.

Abordemos el capítulo sobre Platón, que nos parece fundamental en *La historia de las preguntas ¿Por qué?*

Platón (428/427-347 a. C.)

Platón, como los demás filósofos, dedicaba parte de su tiempo a contemplar el cielo, a estudiar las estrellas que engalanan la noche, y a gozar de los atardeceres cuando el sol se oculta en el mar.

Además, era un hombre muy fuerte y sano, que participó como guerrero en la defensa de su ciudad, Atenas, contra el ejército persa. Él era una persona que se interesaba mucho en la política y que quería vivir en una ciudad rica y próspera.

Una tarde, estaba conversando con Sócrates y Aristófanes, un amigo suyo, en el centro de Atenas. Mientras conversaban, veían cómo la gente iba y venía de un lado a otro muy entretenida con sus ocupaciones. Platón, Sócrates y Aristófanes observaban cómo las personas siempre

podían encontrarse trabajando, o de fiesta, o de compras, o cenando en alguna fonda o merendero.

Entonces Platón le preguntó a sus amigos:

–Sócrates, Aristófanés, ¿por qué la gente siempre está tan ocupada, y hace tantas cosas como trabajar, practicar gimnasia, o entablar largas conversaciones? ¿No les parece que la gente es muy inquieta? ¿Por qué es tan inquieta la gente?

Sócrates respondió:

–La gente es tan inquieta, trabaja tanto, hace gimnasia, se va de fiesta, porque algo anda buscando, algo que le falta; porque se siente incompleta, desea muchas cosas y trata de colmar o llenar ese vacío.

Sócrates le enseñó a Platón y a Aristófanés que todos los hombres hacemos nuestras actividades, como estudiar, trabajar o ir de paseo, porque deseamos llenar nuestras vidas y sentirnos plenos. También les enseñó que los hombres queremos tener objetos o cosas como muebles nuevos o ropa bonita, porque sentimos nuestra vida medio vacía, y tratamos de colmarla precisamente con esas cosas.

¿Tú alguna vez has sentido deseos de tener unos patines o de ir al circo? o, ¿has sentido el deseo de obtener un juguete nuevo?

¿Te has fijado en que la gente adulta siempre desea muchas cosas, como tener una casa grande o viajar?

¿Por qué crees que la gente se siente incompleta y quiere sentirse plena haciendo y teniendo tantas cosas?

¿Por qué crees que la gente desea?

Muchas de estas preguntas se hicieron Sócrates, Platón y Aristófanés, justo cuando este último recordó una antigua historia que había oído narrar a sus abuelos, una noche lluviosa junto al fuego.

–Amigos– les dijo Aristófanés a Sócrates y Platón –les voy a contar una historia, que tal vez pueda responder a nuestras preguntas:

“Hace muchos, muchos años, los hombres eran muy poderosos y fuertes, porque tenían cuatro manos, cuatro piernas, dos cabezas y dos sexos. Eran dobles, entonces podían rodar y realizar grandes hazañas, como alcanzar cimas inaccesibles y cruzar nadando el mar.

“Pero un día los hombres orgullosos por su fuerza, quisieron ser como los dioses y subir al Olimpo. Iban subiendo sobre sus ocho miembros, o sea, sobre sus cuatro piernas y sus cuatro brazos, sin que nada los pudiera detener.

“De pronto, los dioses se dieron cuenta de la osadía de los hombres y de su enorme orgullo. No satisfechos con su fuerza, sus 2 cabezas y sus 8 extremidades, los hombres tenían la pretensión de ser como ellos.

“Entonces los dioses se enojaron, y como castigo, partieron a los hombres por la mitad, y desde entonces sólo tienen una cabeza, dos brazos, dos piernas y un sexo, y por eso siempre andan buscando lo que les falta, esa otra mitad que los hacía sentirse fuertes.

“A los hombres les quedó la marca del ombligo, como señal de que antes estaban unidos a su mitad faltante y de que se sentían completos y poderosos”.

Platón y Sócrates se quedaron sorprendidos observando a Aristófanes y pensando en la historia que les había contado.

¿Qué piensas tú de la historia de Aristófanes?

¿Por qué crees que los humanos anhelamos hacer y tener tantas cosas? ¿Crees que nos falta la mitad de nosotros mismos y tratamos de llenar ese vacío?

Sócrates y Platón iban a hacerle a Aristófanes algunas preguntas, cuando una anciana que estaba escuchando su conversación detrás de ellos, los saludó y se presentó. Dijo que se llamaba Diótima.

Esta anciana, aunque estaba flaca y encorvada por la edad, tenía una enorme sonrisa, un rostro hermoso, y los ojos despejados y vibrantes.

—Esta historia es muy interesante— dijo Diótima con voz dulce, —sólo quisiera agregar un par de observaciones que seguro les darán qué pensar:

“Los hombres, como están incompletos, siempre están buscando lo que les falta, siempre están tratando de encontrar la mitad que perdieron alguna vez.

“Sin embargo, hay un intermediario entre los dioses y los hombres, un semidios, llamado Eros o el Amor, que le puede regalar a los hombres aquello que desean para que alcancen la plenitud y la felicidad.

“Por ejemplo, cuando los hombres encuentran una pareja que les agrada y les corresponde sus intenciones, se dice que están enamorados, porque el semidios Eros les otorgó el don del amor y les permitió encontrar esa parte de sí mismos que tanto necesitaban. Cuando un hombre siente que puede crear bellas obras de arte, o se ve unido con Dios en un éxtasis místico, se dice que está entusiasmado o endiosado, porque Eros o el Amor le ha permitido satisfacer sus deseos, y sentirse fuerte y completo como cuando podía subir al Olimpo.

“Eros, el Amor, hijo de Poros, la Abundancia, y de Penia, la Pobreza, en ocasiones conduce a los hombres a su mitad perdida, brindándoles el sentimiento de unidad que tanto han añorado. En ocasiones Eros los conduce hacia su amante, pero ésta no corresponde sus cuidados. Entonces los hombres enflacan, no pueden dormir y terminan por enloquecer,

pues sienten que la vida los abandona si no logran entablar una relación con quien aman”.

Sócrates, Platón y Aristófanes escucharon atentamente a Diótima, tanto que, por momentos, se olvidaron de sí mismos, y de que estaban en una plaza; y se sintieron, justamente, entusiasmados y como fuera del tiempo, embriagados por la historia de aquella viejecita.

¿Crees que el amor es un regalo del semidios Eros que permite a los hombres sentirse plenos y felices?

¿Crees que el amor posibilita a los hombres a encontrar lo que les falta y así, satisfacer sus deseos?

¿Conoces a alguna persona que te haga sentir pleno o algún juego que te entusiasme? Diótima diría que esa persona y ese juego te hacen sentir feliz, porque Eros o el Amor te une con ellos para que estés completo y encuentres tu mitad perdida. ¿Te sentirías desdichado si esa persona que te hace tan feliz ya no quisiera estar contigo?

Sócrates, Platón y Aristófanes estaban por hacerle una serie de comentarios a Diótima sobre la historia que les había contado, cuando ella los interrumpió al decir:

“Pero hay que tener cuidado con el Amor, porque en realidad hay dos clases del mismo: uno bueno y otro malo. Uno que realmente hace feliz a la gente, y otro que sólo causa un placer pasajero, desaparece rápidamente y, en realidad, sólo deja tras de sí vacío y frustración.

“Por ejemplo, el amor que permite la satisfacción de crear, como el del escultor que se siente endiosado por hacer finas estatuas, es un amor que produce una plenitud que no se acaba, porque el escultor es dueño de su arte, lo practica a voluntad y puede gozar al contemplar formas bellas. O por ejemplo, el amor místico que algunas personas sienten por Dios, o el “Logos” que le da forma al mundo, brinda completa satisfacción, porque el hombre se une con Dios mismo participando de su eterna perfección y su bondad.

“En cambio, hay otro Amor, el mal amor, que nace cuando alguien quiere alguna cosa pasajera que en verdad no lo va a hacer feliz. Como la gente que sólo quiere tomar vino, y entre más toma, tratando de sentirse bien, sólo se siente más triste. O como la gente que siempre desea tener mucho dinero, y trabaja incansablemente para tenerlo, pero cuando lo gasta o lo pierde, siente que su vida no vale nada, y entonces roba para tener más y más, pero nunca está satisfecha”.

Sócrates, Platón y Aristófanes estaban muy atentos a la historia de Diótima sobre el buen y el mal amor.

¿Crees que sea cierto que hay buenos y malos amores? ¿Piensas que sea lo mismo el amor que una persona le tiene a la virtud y a hacer bien las cosas, que el amor que le pueda tener a algo que le hace daño, como el exceso de vino o de riquezas?

Diótima decía que hay un mal amor, porque no todas las cosas, aunque al principio parezcan muy buenas, hacen bien al corazón de la gente.

Sócrates, Platón y Aristófanes estaban absortos escuchando a Diótima, cuando ella, sin darles oportunidad de decir nada, se despidió, y rápidamente desapareció entre toda la gente que caminaba por ahí. Sócrates, Platón y Aristófanes nunca volvieron a ver a esta mujer.

Los tres amigos se quedaron en silencio un rato, mirándose entre sí, convencidos por la historia que Diótima les había contado. Ya era de noche y cada uno se fue a su casa. Pero Platón, antes de dormirse, estuvo pensando en aquella historia, sin saber que un día escribiría un libro bellissimo que se llamaría *El Banquete o del Amor* en el que algunos de los personajes serían Aristófanes y el mismo Sócrates, quien, en un banquete, le contaba a los comensales la historia de la vieja Diótima.

El tema del amor aparece como una constante que atraviesa *La historia de las preguntas ¿Por qué?*⁵ Como hilo subterráneo recorre y permea las doctrinas de múltiples de los filósofos abordados –en *Juguemos a preguntar* gana calibre y resulta fundamental en *Filosofando con los niños*–. La cuestión ética y la problemática del deseo queda desde un principio, asentada en la propia historia de la filosofía que analizamos: en última instancia, como venimos diciendo, la elaboración de una historia de la filosofía para niños y la recreación de las doctrinas de los autores tienen como meta dotar a los

⁵ Cfr. Platón, *Fedro*, p. 515: donde hemos encontrado algunas indicaciones conceptuales para formular nuestros planteamientos a los niños: “Queda, pues, demostrado, que lo que se mueve por sí mismo es inmortal, y nadie temerá afirmar que el poder de moverse por sí mismo es la esencia del alma. En efecto, todo cuerpo que es movido por un impulso extraño, es inanimado; todo cuerpo que recibe el movimiento de un principio interior, es animado, tal es la naturaleza del alma. Si es cierto que lo que se mueve por sí mismo no es otra cosa que el alma, se sigue necesariamente, que el alma no tiene ni principio ni fin”.

Asimismo Cfr: Platón, *Fedro*, p. 520: “A esto tiende todo este discurso sobre la cuarta especie de delirio. Cuando un hombre percibe las bellezas de este mundo y recuerda la belleza verdadera, su alma toma alas y desea volar; pero sintiendo su impotencia, levanta, como el pájaro, sus miradas al cielo, desprecia las ocupaciones de este mundo, y se ve tratado como un insensato. De todos los géneros de entusiasmo éste es el más magnífico en sus causas y en sus efectos para el que lo ha recibido en su corazón, y para aquél a quien ha sido comunicado; y el hombre que tiene este deseo y que se apasiona por la belleza, toma el nombre de amante”.

niños, de una batería de inquietudes que hagan sinergia con las suyas propias, de modo que estas últimas se enriquezcan y ellos puedan, por sí mismos, como hemos apuntado, interpretar y criticar su contexto. A nuestro modo de ver, la cuestión del amor y el deseo formulada por Platón es fundamental en el planteamiento de problemas de orden ético, por lo que se instaure como una de las directrices en la articulación de las interrogantes en las que se constituye *La historia de las preguntas ¿Por qué?*

En este sentido, esta obra, le otorga a San Agustín un capítulo, en la medida que el cristianismo viene a constituirse como una influencia sustancial en el desarrollo del pensamiento occidental: el cristianismo, toda vez que recupera la herencia griega, la modifica y la subsume bajo el nuevo ideal del amor como caridad. Este ideal, ensalzado e impugnado por múltiples autores modernos, resulta un referente de primer orden para invitar a los niños, a interrogar su propia realidad, a pensar temas, a veces escabrosos, como la injusticia y la desigualdad social.

Revisemos el capítulo dedicado a San Agustín:

San Agustín (354-430)

San Agustín nació en Tagaste, en la costa del norte de África. De joven fue muy inquieto, simpático y parrandero. Tenía muchos amigos, le gustaban las fiestas y viajar. También disfrutaba del estudio y aprendía todo lo que sus maestros le enseñaban.

San Agustín fue un gran filósofo, pues se la pasaba preguntando el *¿Por qué?* de todo lo que veía. Le intrigaban muchas cosas, como, ¿por qué los días se acortan en invierno?, ¿dónde termina el mar? o, ¿por qué la gente puede ser virtuosa, tener buen carácter o ser esclava de sus pasiones?

San Agustín era muy curioso, y no siempre se daba por satisfecho cuando encontraba alguna respuesta a sus preguntas *¿Por qué?* Frecuentemente cambiaba de opinión y, a veces creía en unas cosas y a veces en otras.

Este filósofo vivió en una época en la que, como en la nuestra o en cualquier otra, había hombres muy ricos que habían hecho su fortuna y llevaban una vida muy lujosa, al aprovecharse de la gente humilde, a la que le pagaban muy poco por su trabajo. Agustín veía que algunas personas eran muy pobres, pues la gente rica se quedaba con su dinero y la comida, dejándoles muy poca cosa, apenas lo justo para sobrevivir.

San Agustín, cuando observaba a las personas del país en el que vivía, se acordaba mucho de Platón, que decía que la gente está incompleta y

siempre está buscando algo, y se dio cuenta de que, por eso, algunos hombres trataban de tener muchas riquezas y poder.

San Agustín veía que los hombres encontraban en la riqueza un medio para ser felices, aunque por ello provocaran que otros se volvieran muy pobres.

¿Te has fijado que hay gente que nunca está conforme con nada, y que por eso toma lo que no le pertenece y vive a costa de los demás, como los políticos mentirosos y ladrones, o los dueños de las grandes fábricas que no le pagan bien a sus obreros?

¿Has leído en los periódicos cómo los presidentes de algunos países y sus amigos se volvieron riquísimos con el dinero de la nación, mientras el pueblo estaba en la miseria?

Bueno, en la época de San Agustín era igual que ahora. Los hombres en ese entonces creían que el dinero y las riquezas eran la fuente de la plenitud y la felicidad.

San Agustín estaba muy preocupado pensando en cómo lograr que los hombres fueran felices, se sintieran satisfechos con sus vidas, y que al mismo tiempo dejaran de robarse unos a otros, de decir mentiras y de acaparar todas las riquezas.

¿Cómo lograr que los políticos no fueran corruptos, le devolvieran la tierra y el dinero a los pobres, para que así todo el mundo tuviera qué comer, pudiera estar en paz y se sintiera a gusto con su vida?

Después de mucho dudar y mucho reflexionar, San Agustín decidió aceptar lo que decía la religión cristiana, o sea, que los hombres deben amarse los unos a los otros, como Cristo, el Hijo de Dios, los había amado, porque este amor era lo que realmente iba a permitir que todos fueran felices.

Por ejemplo, un niño que quiere mucho a sus juguetes y no los presta, no está contento, porque no tiene con quién jugar. Y sus amigos, que no tienen juguetes, tampoco están contentos. San Agustín diría que ese niño debería amar más a sus amigos que a sus juguetes, porque así podría compartir los juguetes mismos, jugar con sus amigos, de modo que todos se sintieran plenos y felices.

San Agustín estaba de acuerdo con el cristianismo en que si cada hombre fuera menos egoísta, y amara más a los demás, el mundo sería más agradable, porque nadie robaría, ni mentiría, y nadie se sentiría solo y todo mundo se ayudaría y se encontraría más completo y alegre.

Cristo, el Dios de los cristianos, dijo que, si los hombres querían satisfacer sus deseos y alcanzar una vida plena y divina, tenían que amarse los unos a los otros, más que a las riquezas, la fama y el poder, y todas

esas cosas que hacen que los hombres se peleen entre sí; y que haya pobreza, envidia y dolor; como el rico que ama más el dinero, que permitir que los pobres tengan qué comer.

San Agustín se acordaba de Platón, y de la diferencia entre el buen y el mal amor, y pensaba que el buen amor, el amor que hace realmente felices a las personas, no era el amor a los lujos, ni a las grandes casas, ni al dinero, sino el amor a la justicia y a los seres humanos.

Muchas personas estuvieron de acuerdo con Agustín, porque se dieron cuenta de que si todo mundo se amaba, iba a ser más fácil dejar la miseria y nadie se sentiría solo, porque todos serían amigos y se apoyarían para trabajar.

¿Piensas, como San Agustín y los cristianos, en que la mejor manera de que todos los hombres sean felices es que se amen los unos a los otros? ¿Crees que, si todo mundo se amara, la vida sería más alegre para todos?

Sin embargo, en la época de San Agustín muchos prefirieron no amar a todas las personas, y más bien quisieron seguir teniendo muchas riquezas y lujos, aún cuando hubiera mucha gente que por su culpa fuera pobre... Hubo muchas personas que no se quisieron convertir al cristianismo.

San Agustín se dio cuenta de que lo que él y la religión cristiana enseñaban, iba a provocar que la gente pobre tratara de tomar lo que le pertenecía; y que los ricos estuvieran en desacuerdo, porque deberían dejar todas las riquezas robadas, con las que trataban de ser felices. Y bueno, San Agustín estuvo de acuerdo en que el amor entre la gente iba a hacer que se le quitaran a algunos sus riquezas, para repartirlas entre todos, para que todo mundo pudiera vivir bien.

¿Te parece correcto que unos sean muy ricos, porque viven del trabajo de los pobres?, ¿estás de acuerdo con que haya pobreza?

¿Qué piensas de que los pobres le quiten a los ricos todas sus inmensas riquezas? ¿Crees que el amor entre los hombres es la mejor manera de que todos sean felices?

El amor como caridad y la consiguiente construcción de una sociedad justa,⁶ aparecen en *La historia de las preguntas ¿Por qué?* como un referente

⁶ Cfr. San Agustín, *La ciudad de Dios*, XI, I: "Por estos y otros testimonios que sería prolijo enumerar, caemos en la cuenta de que existe una Ciudad de Dios, cuyos ciudadanos aspiramos ser por el amor que nos inspiró su fundador. Los ciudadanos de la ciudad terrena dieron primacía a sus dioses sobre el Fundador de la Ciudad santa, sin advertir que Él es el Dios de los dioses, y no de los dioses falsos, o sea, de los impíos, los soberbios y los injustos. Éstos, privados de la luz inmutable y común a todos, privados de la caridad y el amor al

fundamental en el proceso de problematización al que son emplazados los niños a lo largo de la lectura. Así, a la cuestión ética se suma la cuestión política, cuestión que en los propios textos *Juguemos a preguntar y Filosofando con los niños*, tendrá un lugar central, sobre todo de cara al análisis y elucidación de una sociedad moderna y tradicional, mestiza y periférica como la mexicana, en la que el tema precisamente de la justicia es muchas veces soslayado y, no obstante, reclama atención de manera urgente.

La historia de las preguntas ¿Por qué?, a la vez que aborda algunos de los tópicos fundamentales de la filosofía griega, los recupera en los apartados dedicados a la Edad Media y la Modernidad. San Agustín, Occam, San Anselmo, santo Tomás; son estudiados y, mientras que se coloca en el centro del debate el tema mismo del amor, se revisan cuestiones epistemológicas importantes para pensar temas fundamentales de la Edad Moderna, como el nacimiento de la nueva ciencia. El amor y con él la propia problemática de la satisfacción del deseo humano de completud, va ganando contenido en los cuentos revisados. El amor, de este modo, se instala como motor de reflexiones éticas en autores como Spinoza y Leibniz, a la cuales se emparejan algunas de corte epistemológico-científico, como es el caso de Bacon y Descartes. El debate San Agustín-santo Tomás es, asimismo, significativo y atravesará también *Juguemos a preguntar y Filosofando con los niños*, en tanto paradigmas opuestos e inconciliables de un cristianismo que de ser problematizado, resulta también adecuado para interrogar la propia realidad individual y social de nuestros niños.

La historia de las preguntas ¿Por qué?, en el apartado dedicado a la Modernidad, mientras que da realce a la génesis de la ciencia y el pensamiento ilustrado en oposición a la filosofía de santo Tomás, aborda las doctrinas de Marx y Nietzsche. Estos autores, a la vez que recuperan y debaten con algunos aspectos de las propias filosofías de Platón y San Agustín, dan continuidad a la formulación de preguntas y el planteamiento de problemas, preguntas y problemas que le son planteados a los pequeños, con el cometido de que éstos hagan efectivo, por sí mismos, el rendimiento ético y epistemológico del método que venimos utilizando: la aplicación de la mayéutica socrática en la articulación de cuentos de filosofía para niños, hace de *La historia de las preguntas ¿Por qué?*, al menos eso esperamos, una ventana para que los pequeños puedan mirar su propio mundo, estableciendo una distancia crítica sobre el mismo.

prójimo, y reducidos por eso a un poder miserable, pretenden señoríos en cierto modo privados y buscan honores divinos de sus engañados súbditos. Él es el Dios de los dioses piadosos y santos, que se huelgan más en someterse ellos a uno solo que en someter muchos a sí mismos, y más en dar culto a Dios que se les rinda a ellos como a Dios”.

A continuación presentamos el capítulo de Marx, que será uno de los referentes fundamentales de la reflexión en *Juguemos a preguntar* y en *Filosofando con los niños*:

Marx (1818-1883)

Carlos Marx vivía en una ciudad en la que había fábricas muy grandes. En ellas trabajaban muchos obreros. Todos los días, a las 6:45 de la mañana, sonaban los silbatos, en señal de que era hora de trabajar. Entonces los obreros entraban a las fábricas, se ponían sus uniformes y comenzaban a hacer sus tareas.

Los experimentos e inventos de muchos filósofos y científicos, como Occam, Leonardo y Bacon, hicieron posible que se crearan grandes fábricas, para producir productos en enormes cantidades, como zapatos, sombreros, herramientas y armas.

Las ciudades en la época de Marx crecieron mucho, pues se llenaron de largas naves y bodegas industriales. Además, se derribaron las murallas que algunas todavía tenían, para facilitar la construcción de anchas avenidas y estaciones de ferrocarril, promoviendo así el comercio y el transporte de mercancías.

Marx caminaba todas las mañanas por las calles de la ciudad y veía cómo los obreros formaban largas filas para entrar a sus trabajos. Se quedaba sentado frente a la entrada, y veía que más tarde, cuando ya no hacía tanto frío, llegaba el dueño de la fábrica en un coche muy elegante, y entraba por una puerta especial sólo para él.

Después, en la tarde, Marx notaba como el dueño iba a comer con su familia a un restaurante muy fino, y ya no regresaba a la fábrica; mientras que los obreros salían de trabajar a las 8:00 de la noche, y sólo habían tenido un pequeño almuerzo a mediodía.

Marx se decía a sí mismo; "Cuando Bacon comenzó a hacer sus experimentos para crear ingeniosas máquinas, tenía la ilusión de que las máquinas y las fábricas harían que los hombres tuvieran una vida más fácil, pero lo que veo es que la mayoría de los hombres trabajan más que cuando eran campesinos, y los únicos que disfrutan son los dueños de la fábrica".

Marx seguía pensando: "A los obreros les deberían pagar más por su trabajo y deberían de trabajar menos horas. El dueño vende todas las cosas que produce la fábrica con el trabajo de los obreros, como zapatos y herramientas, y a los obreros no les toca nada de esas ventas".

Marx veía que los dueños de la fábrica, al tener el dinero que resultaba de vender las mercancías, podían mandar a sus hijos a la escuela,

viajar mucho y conocer otros países, ir al doctor cuando estaban enfermos, y comprar lujosos coches, ropa elegante y enormes mansiones. En cambio, los obreros tenían que hacer que sus hijos trabajaran desde chicos, no fueran a la escuela y que, por ello, se quedaran burros e ignorantes porque no sabían leer ni escribir. Además, los obreros tenían que trabajar todo el año y no tenían vacaciones, y como les pagaban muy poco, no les alcanzaba para pagar el doctor cuando se enfermaban, y tenían que vivir en unas barracas muy feas y sucias, en las que les daba frío en las noches.

¿A ti te parece justo que los dueños de la fábricas tengan muchas comodidades y lujos, y vayan a la escuela y al doctor, mientras que los obreros sean pobres, y tengan que vivir miserablemente? ¿Crees que es justo que los dueños de la fábrica se queden con lo que produzca la fábrica, lo vendan, y que del dinero que resulte de ello, no le toque nada a los obreros?

Marx se acordaba de Platón y de la filosofía del buen y del mal amor, y se daba cuenta de que los dueños de las fábricas trataban de llenar sus vidas y satisfacer sus deseos comprando grandes casas y coches elegantes; y no le parecía justo que para ello se aprovecharan de los obreros, que apenas podían sobrevivir.

También se acordaba de San Agustín y el cristianismo, que decían que los hombres se deberían amar los unos a los otros, para que todos se ayudaran, todos tuvieran qué comer y pudieran gozar de una vida buena.

Sin embargo, Marx se daba cuenta de que los dueños de las fábricas, no querían dejar sus lujos y su dinero, para que todos fueran felices.

Marx pensaba en, ¿cuál sería la solución para que los obreros tuvieran un salario justo por su trabajo y pudieran vivir bien? Marx creía que el progreso de la modernidad, que todos los inventos y las máquinas, sólo provocaban que unos hombres, los dueños de las fábricas, se volvieran más ricos y, otros, los obreros, fueran más pobres.

¿Crees que el progreso que ofrece la modernidad, necesariamente hace a todos los hombres felices?, ¿piensas que el hecho de que haya aviones y trenes, implica que todo el mundo va a poder viajar; y que el hecho de que haya fábricas, quiere decir que todo mundo va a tener qué comer y un doctor que lo cure de sus enfermedades?

Entonces Marx se dijo a sí mismo: "si los dueños de las fábricas se quedan con el dinero que producen las mercancías, y no le dan nada a los obreros, lo que se necesita es que las fábricas tengan dueños nuevos, o sea, que los obreros sean los dueños de las fábricas".

Marx decía que los obreros debían ser los dueños de las fábricas, y de lo que éstas producen, para que a la hora de que reciban el dinero por vender la mercancía, lo repartan justamente entre todos.

¿Te parece bien que los dueños de la fábrica sean los obreros?, ¿crees que de esa manera todos van a recibir lo justo por su trabajo?

Además, pensaba Marx, los obreros, ahora dueños de la fábrica, se encargarían de que sus hijos fueran a la escuela, y de que todo mundo tuviera un doctor y una casa que, aunque no fuera muy grande, fuera muy bonita.

Sin embargo, los dueños de las fábricas no estaban de acuerdo con que los obreros fueran los nuevos dueños, por lo que contrataron policías y soldados, para que encarcelaran a los obreros.

Los obreros, a su vez, se organizaron en sindicatos para formar grupos muy grandes que exigieran su derecho a ser los dueños de las fábricas y recibir un salario justo.

Y bueno, empezaron duras peleas entre los obreros y los patrones, por ver quién era el dueño de las fábricas.

Marx pensaba que si había una revolución, y todos los obreros de todas las fábricas gobernaban al país y eran propietarios de la industria, todo mundo tendría casa, escuela, educación, salud, y todo lo que se necesita para llevar una vida digna.

¿Qué piensas de las revoluciones? ¿Crees que son buenas? ¿Te parece bien que los obreros se levanten en armas para exigir ser dueños de las fábricas y gobernar el país?

El tema del amor y con él el de la justicia como núcleo fundamental de diversos aspectos éticos, políticos y aún epistemológicos, vertebró la articulación de los cuentos que conforman los apartados de Grecia, La Edad Media, El Renacimiento y la Modernidad de *La historia de las preguntas ¿Por qué?* El sostenido abordaje del tema del amor responde a la trayectoria académica de un servidor, quien ha visto en él mismo una vía de investigación idónea para analizar autores inscritos en lo que, de manera muy amplia, podemos llamar un “vitalismo filosófico” que hunde sus raíces tanto en la propia filosofía griega, como en el pensamiento cristiano.⁷ De este

⁷ Al respecto Cfr.: Ezcurdia, José, *Spinoza ¿Místico o ateo? Inmanencia y amor en la naciente Edad Moderna*. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad de Guanajuato. 2005.

Asimismo, de próxima publicación: Ezcurdia, José, *Tiempo y amor en la filosofía de Bergson*. Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Unidad de Extensión/Universidad de Guanajuato e Instituto Estatal de la Cultura, La Rana.

modo, la apropiación de la caución metodológica del planteamiento de los problemas y la filosofía vitalista, aparecen como telón de fondo y principio orientador de la articulación de los textos de filosofía para niños. Mayéutica socrática y una filosofía vitalista que tiene como preocupación fundamental el tema del amor, se constituyen como las directrices capitales de la articulación de la trilogía de libros que venimos analizando. En este sentido, el cuento de Marx, que hemos mostrado ya, presenta de manera implícita estas directrices (aunque Marx como tal no se inscriba directamente en las mismas) como ruta para articular el planteamiento del problema precisamente de una justicia social, que es un tema propio de una modernidad que, a partir de la revolución industrial, estableció una diferencia de facto entre burguesía y proletariado, diferencia cuya problematización es vigente en nuestros días, y que el texto en cuestión ha querido compartir con los niños.⁸

En este contexto, podemos inscribir también el apartado dedicado a Nietzsche y su crítica al cristianismo y a la modernidad, como un desenvolvimiento de la doble vía vitalista y mayéutica que ordena la redacción de nuestros libros de filosofía para niños. La tradición platónico-agustiniana esbozada en los apartados anteriores encuentra su contrapunto en la filosofía de Nietzsche, abriendo un marco de problematización que pende justo de la temática del amor. De este modo, la filosofía Nietzscheana viene a nutrir los marcos teóricos fundamentales desde los cuales *La historia de las preguntas ¿Por qué?* ofrece a los niños senderos de interrogación y cuestionamiento, en tanto dispositivos para llevar a cabo el aprendizaje de la filosofía.⁹

⁸ Aquí mostramos unas líneas de Marx que constituyen el cimiento de la redacción del cuento que venimos de revisar. Cfr. Marx, Karl, E., Engels, *Escritos económicos*, p. 29: “Cuando la oferta de trabajo aumenta, el obrero tiene que luchar no sólo por sus medios de vida físicos, sino también por conseguir trabajo, es decir, por la posibilidad de obtener los medios necesarios para poder desarrollar sus actividades. Cuando la riqueza de la sociedad decae, quien más padece es el obrero, pues si en el estado próspero de la sociedad la clase obrera no puede nunca ganar tanto como los propietarios, *ninguno sufre tan cruelmente su decadencia como los obreros*”.

⁹ En este punto mostramos algunas frases de Nietzsche que orientaron nuestra redacción del cuento en cuestión. Cfr. *La gaya ciencia*, pp. 140 y 141: “Si Dios hubiese querido ser objeto de amor, habría debido empezar por desistir de administrar justicia: un juez, aunque sea clemente, no es amable. El fundador del cristianismo no tenía instinto bastante sutil para comprenderlo; era judío.

¿Conque un Dios que ama a los hombres a condición de que crean en él, lanza miradas terribles y amenazantes al que no siente fe en su amor? ¿Conque un amor con estipulaciones es el sentimiento de Dios omnipotente? ¿Un amor que ni siquiera se sobrepone al punto de honra y a la venganza! ¡Qué oriental es todo esto! La frase ‘si te amo, ¿a ti qué te importa, qué tienes tú que ver en ello?’, basta para hacer toda la crítica del cristianismo”.

Abordemos el texto de Nietzsche, cuyos planteamientos y dudas reaparecerán, también, en *Juguemos a preguntar y Filosofando con los niños*:

Nietzsche (1844-1990)

A Nietzsche un día lo invitaron a una fiesta de disfraces. Todos los asistentes habían tenido cuidado de preparar muy bien su disfraz, porque habría un concurso, y el mejor resultaría premiado.

La fiesta estaba comenzando. Mujeres muy hermosas con elegantes sombreros adornados con largas plumas de colores recibían a los invitados, les daban un número y les preguntaban de qué era su disfraz, para anotarlos en una lista.

–Buenas noches, no me diga de qué es su disfraz. De cocodrilo, ¿verdad?, muy original, tome un número.

–Buenas noches, ¿de qué es su disfraz?

–De príncipe.

–Tome un número.

Todos los invitados, que eran muchos, asistieron con sus disfraces. Había conejos, diablos, soldados, vampiros, caballos, zanahorias, reyes, chinos, momias, hombres vestidos de mujer, mujeres vestidas de hombre, naipes, y toda clase de personajes extraños.

Todos bailaban en medio de antifaces y máscaras, confeti y serpentinas, las bellas piezas que tocaba una orquesta de violas, volines y violoncellos. Copas con exquisitos licores estaban en las manos de diversos personajes como enfermeras y policías, lagartijas y gordos inmensos, gigantes con zancos y caperucitas rojas.

La fiesta era todo un éxito, sonoras carcajadas y risas de alegría se oían en medio de la música y el baile.

De pronto, desde el estrado de la orquesta, se anunció el momento por todos esperado. “Señores y señoras. Damas y caballeros. Es la hora del concurso de disfraces”.

Cada personaje subía al estrado, decía de qué era su disfraz y daba algunas vueltas para mostrarlo bien. Los jueces, que ya tenían las listas de los participantes con su número, les daban una calificación.

Primero subió una jirafa, se presentó como *La jirafa enamorada*. Presumió su largo cuello, y tras recibir los aplausos del público, regresó a su lugar.

Después vino una tortuga, se presentó, se escondió en su caparazón, reapareció y, después de recibir un fuerte aplauso, bajó del estrado. Luego vino un negro aborigen, con su hueso en la cabeza y un faldón de palmas.

También pasaron un romano con su lanza, un hindú con turbante, y un pirata de pata de palo. Los aplausos eran más o menos intensos según lo bonito que le resultara al público el disfraz y lo buena que fuera la exhibición.

Le tocó el turno a Nietzsche de presentar su disfraz. Subió al estrado, dió algunas vueltas y, en lugar de retirarse, le preguntó a los asistentes:

–¿Qué les parece mi disfraz?

Al público no le quedaba claro de qué estaba disfrazado Nietzsche, pues venía vestido con una túnica blanca y una gran barba blanca de anciano. Su disfraz podía ser de griego, de profeta o de sabio. Eso no quedaba claro. Entonces la gente le comenzó a gritar a Nietzsche:

–Señor Nietzsche, ¿de qué es su disfraz?, explíquelo por favor.

Nietzsche respondió:

–Vengo disfrazado de Dios.

Todo mundo guardó silencio. Ni una voz, ni un solo ruido se oía en la fiesta. Todos pensaban: “Nietzsche viene vestido de Dios. ¡Qué falta de respeto! ¿Cómo tomar a Dios como personaje para una fiesta de disfraces?”

En ese instante, uno de los jueces que había confirmado el disfraz de Nietzsche en las listas y se encontraba muy indignado, se levantó de su silla y en voz alta le dijo:

–Señor, más vale que nos dé una explicación y una disculpa. Nos parece de muy mal gusto que usted utilice a Dios como disfraz. De lo contrario, quedará usted automáticamente descalificado del concurso y lo invitaremos a que se vaya de la fiesta.

Nietzsche empezó a reír estrepitosamente, de manera que todos los presentes escuchaban sus carcajadas.

–Bueno, lo que pasa– comenzó a decir, a la vez que se quitaba el disfraz de Dios –es que...

Pero antes de que acabara la frase, todo mundo se dio cuenta de que debajo de ese disfraz, tenía otro, que era de payaso. La gente estaba desconcertada.

Nietzsche, en medio de su risa, anunció:

–Sigo disfrazado de Dios.

Inmediatamente comenzó a quitarse el disfraz de payaso, para mostrar que abajo tenía otro de vaquero. Apuntando al público con la pistola, Nietzsche volvió a decir:

–Sigo disfrazado de Dios.

La gente comenzaba a murmurar molesta porque no sabía exactamente qué pretendía Nietzsche. No sabían si quería realizar una repre-

sentación teatral, si pretendía burlarse del público, o darle un mensaje con su actuación. Mientras tanto, los jueces estaban confundidos y la anfitriona de la fiesta se encontraba francamente enojada.

Nietzsche, en medio de carcajadas, se quitó el disfraz de vaquero, y apareció con otro de general, con una gorra militar, sus botas y el saco lleno de condecoraciones. Nietzsche seguía diciendo:

–Sigo disfrazado de Dios.

Después se quitó el disfraz de general, y apareció con otro de verdugo, con su capucha y su hacha. Volvió a decir:

–Sigo disfrazado de Dios.

¿Tú qué crees que pretende Nietzsche al cambiar de disfraz y siempre decir, “Sigo vestido de Dios”? ¿Piensas que se está burlando del público, o crees que le está dando un mensaje? ¿Qué mensaje le estaría dando Nietzsche al público?

Cuando Nietzsche se empezaba a quitar el disfraz de verdugo, uno de los jueces, violentamente le gritó: –¡Basta ya! Deje de burlarse de Dios y salga de esta fiesta!

Nietzsche, que ya tenía un disfraz de flor, en medio de sus carcajadas, le respondió al juez y al público:

–Ustedes son los que se están burlando y matando a Dios. Dios está muerto y todos lo han matado.

Todos guardaron silencio. Nietzsche siguió hablando.

–¿Por qué se molestan de que yo me disfrace de Dios, si Dios, la vida, es todas estas cosas como un sabio, un payaso, un vaquero, el militar, el verdugo y la flor, y todo lo que Dios y sus carcajadas le guste representar, para así mostrar su poder?

Dios es poder, y por eso toma todas las formas del mundo, como las bailarinas y las brujas, como la noche y el día, como el asesino y su víctima.

Yo no me burlo de Dios. Ustedes lo matan cuando lo encierran en una iglesia, y sólo dicen que se llamó Jesús, y que era débil y manso como los corderos, tanto que vivía entre los pobres.

Dios es vida y poder, y por eso toma cualquier forma, como el relámpago y la guerra. Dios es fuerza y alegría, como el rugido del león y el paso del elefante.

Los jueces y el público no sabían qué responderle a Nietzsche.

¿Tú crees que Dios es poder y que, por eso, puede tomar todas las personalidades del mundo, como la de un gran artista o un furioso guerrero? ¿Piensas que los hombres, como dice Nietzsche, están matando a Dios al decir que no es una gran fuerza que se convierte en todas las

cosas, sino sólo pensar que, como Cristo, era pobre y humilde, y que fue crucificado?

Nietzsche siguió explicando su disfraz a todos los presentes.

—A Dios lo que le gusta es jugar, por eso se convierte en oso o en delfín, en tarántula o en cuervo. A Dios no le importa si las cosas en las que se convierte son buenas o malas, porque su poder no conoce límites. El poder de Dios está más allá del bien y del mal.

La gente que escuchaba a Nietzsche estaba asombrada y confundida. Algunos, como los cristianos, estaban enojados con Nietzsche, porque pensaban que Dios era bueno y que, por eso, no podía convertirse en cosas feas y malas, como los asesinos, los alacranes y las serpientes.

Sin embargo, había otros que pensaban como Nietzsche, y estaban de acuerdo con él en que Dios, como si fuera un mimo, le gustaba representar todos los papeles de las obras teatrales, como el villano, el ladrón, el catrín o el rey. Al fin y al cabo, como Dios era poderosísimo, no se iba a conformar con un solo papel. Dios, la vida, jugaba con todos los papeles, sin importarle si éstos resultaran buenos o malos a los ojos de los hombres.

¿Tú crees que Dios es bueno? ¿O piensas que a Dios las cosas buenas y malas no le importan? ¿Piensas que Dios es vida y poder? ¿Crees que Dios se convierte en todo lo que hay en el universo, por el puro placer de jugar, sin importarle que haga bien o que haga mal?

Nietzsche no era cristiano, no pensaba que el amor entre los hombres era la mejor manera de que todos fueran felices. Por el contrario, como pensaba que Dios era poder, decía que los hombres se deberían volver como una máscara suya, expresar su voluntad, volverse superhombres, es decir, ser también como Él fuertes y poderosos, vivir más allá del bien y del mal, aunque otros sufrieran a su costa, porque les quitaran lo que les hace falta para vivir.

¿Estás de acuerdo con Nietzsche? ¿Piensas que todo mundo, para ser como Dios, debe tratar de ser poderoso, sin importar el daño que haga a los demás?

Nietzsche decía que Dios era como un actor, con todas las máscaras que representan todos los actores del universo, como las estrellas y el mar, como el águila y las tormentas. Nietzsche decía que Dios es como un alegre bailarín que está más allá del bien y del mal; que es un bailarín muy poderoso, que lo único que le importa es mostrar su poder, convirtiéndose en todas las cosas del mundo.

Nietzsche, junto con Sócrates, Platón, San Agustín, Santo Tomás, Pico de la Mirándola, Bacon, Spinoza, Marx y Hegel, constituyen, digamos, el

recuadro primero que un servidor ha elegido para situar polémicas diversas y plantear a los niños problemas sobre su mundo y su vida. En torno a estos autores giran otros autores no menos importantes para la tradición, pero que para nuestro fin, que es invitar a los niños a cuestionarse a sí mismos y a su contexto, no han resultado de tan idónea utilización, de modo que no atraviesan justo los volúmenes de la trilogía que venimos revisando. Evidentemente, la recuperación de las doctrinas de los filósofos señalados, versa tan sólo sobre una pincelada de sus doctrinas, lo mínimo suficiente para que de su mano podamos convidar a los niños a preguntar *¿Por qué?* De ninguna manera ha sido nuestro interés elaborar una historia de la filosofía académica y rigurosa. Por el contrario, hemos privilegiado la fantasía y la poesía al dato histórico y verídico. Nuestro interés en ningún sentido ha sido erudito, sino más bien filosófico y vital: tratar de restituir a la filosofía, justo su forma como una forma de vida, una forma de vida que en el autoexamen y la interrogación encuentra uno de sus horizontes privilegiados de afirmación y despliegue creativo. Junto al Sócrates lógico hemos querido encontrar al Sócrates músico que hace de la búsqueda de la definición no sólo el inicio del debate dialéctico, sino el trampolín al entusiasmo y a la inspiración.

La palabra última respecto al éxito o fracaso de *La historia de las preguntas ¿Por qué?* como una historia de la filosofía para niños la tienen los pequeños lectores, pues es en ellos en quienes la filosofía, al plantear preguntas, podrá renacer como una actividad vital, para no morir abandonada por el olvido, la tristeza, y una filosofía muerta que ha dejado de lado toda vocación crítica y problemática.

II. *Juguemos a preguntar. Problemas de filosofía para niños*

En el texto “Hacia una filosofía como arte del preguntar” (Ezcurdia: 2008) llevamos a cabo un análisis respecto de la formulación del enigma y del planteamiento de los problemas como marco genético del despliegue de la dialéctica y el pensamiento racional. En este sentido, revisamos algunos planteamientos de Giorgio Colli quien, al lanzar una mirada “por la espalda” a la filosofía clásica griega, encuentra que es la sabiduría, fundada en la exigencia de interpretación que presenta el enigma, el ámbito en el que ésta, la propia filosofía, conoce su emergencia. Así, el propio enigma, el desafío intelectual y moral que entraña, se constituye como gatillo interior de un conocimiento racional que tiene a la dialéctica como estructura fundamental.

Colli nos dice al respecto:

La dialéctica nació en el terreno del agonismo. Cuando el fondo religioso se ha relajado y el impulso cognoscitivo ya no necesita el estímulo de un desafío del dios, cuando una porfía entre hombres ya no requiere que éstos sean adivinos, entonces aparece un agonismo exclusivamente humano. Un hombre desafía a otro hombre a que le responda con relación a un contenido cognoscitivo cualquiera: discutiendo sobre esa respuesta se verá cuál de los dos hombres posee un conocimiento más fuerte (Colli, *El nacimiento de la filosofía*, p. 64).

La razón según Colli es resultado de un despliegue dialéctico que ha conquistado su forma y su autonomía respecto del desafío interpretativo asociado al enigma que es su origen. Una vez que la dialéctica gana esta autonomía, es que la razón misma conquista su forma y nace la filosofía propiamente dicha. Y sin embargo, el carácter “enigmático” o el fondo agonístico en el que se constituyen los orígenes de la razón, tiñe a la propia dialéctica señalando al debate, a la polémica, como espacio de su desenvolvimiento. La dialéctica, a decir de Colli, no obstante que encuentra en las categorías de Aristóteles su estructura puramente formal, presenta justo un carácter polémico, carácter polémico que en el juego y el enroque entre las tesis y las antítesis, en la voluntad de vencer al contrincante no al demostrar la verdad, sino al hacerlo caer en una contradicción, deja ver un proceso *poiético*.

La noción de problema, a pesar de experimentar un proceso de secularización en el tránsito de la sabiduría arcaica a la dialéctica, se encuentra presente en el conjunto del tejido del discurso filosófico, precisamente en tanto obstáculo, que al presentar una resistencia y suscitar un esfuerzo intelectual y moral, produce un desplazamiento y un reacomodo epistémico y moral del que surge la *aletheia* como una verdad que es tanto demostración lógica, como visión, develación o despertar a una vida nueva.

La filosofía, a pesar de ver esquematizada su forma en las categorías de la lógica, muestra justo a la noción de problema como motor de un despliegue que da lugar a una investigación que tiene por objeto lo novedoso y lo imprevisible, ya sea la victoria en el debate mismo o la pérdida que conlleva a la deshonra. La dialéctica, y con ella la filosofía, según Colli, se articula necesariamente en un debate en el que el planteamiento, la interpretación y la solución de los problemas implica un profundo reto moral, en el que los contrincantes se juegan si no la vida, al menos la reputación y todo el valor que ésta entrañó en el mundo antiguo.

Colli nos dice al respecto:

“El nombre con el que las fuentes designan el enigma es “problema”, que originariamente y en los trágicos significa obstáculo, algo que se proyecta hacia delante. Y, de hecho, el enigma es una prueba, un desafío al que el Dios expone al hombre. Pero el mismo término “problema” sigue vivo y ocupando una posición central en el lenguaje dialéctico, hasta el punto de que en los Tópicos de Aristóteles significa “formulación de una investigación”, con lo que designa la formulación de la pregunta dialéctica que da inicio a la discusión” (Colli, *Op. cit.*, p. 68).

Más adelante señala:

Desde este punto de vista, en la esfera dialéctica sigue habiendo un fondo religioso: la crueldad directa de la esfinge se convierte en este caso mediata, disfrazada, disimulada, pero en ese sentido más apolínea incluso. Hay casi un carácter ritual en el marco del encuentro dialéctico, que por lo general se desarrolla frente a un público silencioso. Al final, el que responde debe rendirse, si se respetan las reglas, como todos esperan que debe sucumbir, para la celebración de un sacrificio. Por lo demás, incluso podemos no estar del todo seguros de que en la dialéctica el riesgo sea mortal. Para un antiguo, la humillación de la derrota era intolerable. Si César hubiera resultado vencido rotundamente en la batalla, no había sobrevivido. Y quizá Parménides, Zenón. Gorgias, no resultaron vencidos nunca en una discusión pública, en una auténtica lucha (Colli, *Op. cit.*, p. 69).

El ejercicio de la filosofía, a decir de Colli, a la vez que se gesta en el fondo religioso que supone el desciframiento del enigma, se articula en una estructura oral y polémica que hace efectivo su carácter dialéctico: el debate, la disputa, el planteamiento mismo de los problemas que articulan al discurso filosófico, se dan en el terreno de una palabra hablada que determina su movimiento y su sentido. Los filósofos de la antigua Grecia, según Colli, entendían a la filosofía como una competición, un reto, de donde saldrían justo las verdades vividas, que hacían de la filosofía una conversión existencial. La palabra en la Grecia arcaica tenía el respaldo de la vida y la vida respaldaba a la palabra. El debate dialéctico, en ese sentido, fue el sello característico de la filosofía, pues es en ese debate donde el hombre encontraba justo aquellos obstáculos que, al ser salvados, se constituían como la mecha encendida para llevar a cabo la formación del carácter (*éthos*), fundado justo en el conocimiento de sí y la capacidad de autodeterminación.

Son estos planteamientos relativos al planteamiento de los problemas y al carácter polémico y dialógico de la filosofía el marco más general donde

podemos situar la redacción de *Juguemos a preguntar*¹⁰ y señalar la evolución que nos parece que presenta en relación a *La historia de las preguntas ¿Por qué?* Mientras que este último texto pone el énfasis en el carácter diacrónico de la filosofía, *Juguemos a preguntar* hace hincapié en su orientación polémica. Mientras que *La historia de las preguntas ¿Por qué?* busca una primera transmisión de los contenidos generales de las doctrinas de los autores, *Juguemos a preguntar* exige una asimilación más profunda a partir del estímulo que suscitan el debate y la discusión. En este sentido, *Juguemos a preguntar*, esperamos, subsume los contenidos de *La historia de las preguntas ¿Por qué?* precisamente en la dinámica de una dialéctica que en la noción de problema encuentra su punto de gravedad y el principio para interpelar al niño respecto a su propia realidad vivida.

Para mostrar estos planteamientos revisemos el capítulo que en *Juguemos a preguntar* hemos dedicado a Platón:

Platón y el buen y el mal amor

Platón estaba un día sentado en una banca en el centro de Atenas. Veía a la gente que iba de aquí para allá, ocupada en sus asuntos. Entonces vio a un comerciante muy rico que salía de un merendero. Éste era muy gordo. Tenía el vientre inflamado por tanto comer. Caminaba encorvado y traía el cuello, las muñecas y los dedos repletos de collares, pulseras y anillos de oro con piedras preciosas. Era un comerciante muy próspero, pues era dueño de una flota de barcos mercantes.

El comerciante, a pasos cortos y pesados, se dirigió a la misma banca en la que estaba Platón. Se sentó junto a él y le dijo:

—Con permiso caballero, comí como un toro, tengo que hacer la digestión.

El rico comerciante no sabía que estaba sentado junto a uno de los filósofos más importantes de la Grecia Antigua, así que empezó a hablar con soltura:

—Necesito otra flota de barcos. Tengo que controlar el comercio de toda Grecia. No puede haber un solo puerto que no esté controlado por mí. Tengo una flota grande y eficiente, pero no basta con ello.

—Me parece muy bien que usted tenga como oficio el comercio y haya desarrollado una gran flota comercial —le respondió Platón— Pero no veo por qué no está usted satisfecho.

¹⁰ Ezcurdia, José, *Juguemos a preguntar. Problemas de filosofía para niños*. FONCA/Facultad de Filosofía/Instituto de Investigaciones en Educación/Universidad de Guanajuato. 2005.

–Pues porque no tengo todo lo que quiero tener.

–¿Pero no le basta con el esfuerzo que ha realizado hasta ahora? Supongo que para manejar esa gran flota ha requerido de mucho trabajo y una gran disciplina.

–Es que si no tengo todo lo que quiero, de ningún modo estaré satisfecho– le respondió el rico comerciante justo cuando frente a él y a Platón pasaba un vendedor de nueces en un carro tirado por un burro.

–¡Qué bien!– exclamó el comerciante –¡Nueces con miel como postre, aunque estoy a reventar, no puedo resistirme a la tentación de esa delicia!

El rico comerciante compró un paquete lleno de nueces a las que el vendedor puso abundante miel. Inmediatamente después las empezó a devorar de manera compulsiva.

–Estoy a reventar. Comí sopa de setas, costillas de cerdo y queso de cabra, junto con un buen tarro de vino. Delicioso. Fue demasiado, pero no puedo dejar pasar estas nueces con miel.

Entonces Platón, sin esperar a que éste terminara su delicioso postre, le dijo tajantemente:

–Tiene usted razón. No es una persona satisfecha con su vida. Pero creo que nunca lo estará. Aunque domine usted no sólo la flota de toda Grecia, sino de Egipto y todo el Mediterráneo, siempre será una persona insatisfecha. Usted nunca será una persona feliz.

En ese momento, el rico comerciante, que no estaba acostumbrado a que nadie opinara sobre su vida y sus asuntos, se volvió hacia Platón y le preguntó:

–¿A qué se refiere usted?

–Me refiero a que usted ama únicamente cosas que no podrán hacerlo feliz. Siempre, después de comer un pastel, volverá a padecer la gula, tendrá hambre de nuevo, volverá a sufrir, devorará otro pastel, para volver a tener hambre, devorar otro pastel, disfrutar un breve instante y volver a tener hambre. Usted tiene ya el vientre inflamado y engrandecido y jamás dejará de comer y de sufrir. Lo mismo sucede con sus riquezas. Tendrá una flota de barcos, y otra y otra, pero nunca se sentirá satisfecho. Usted es un comerciante muy rico, pero a la vez muy pobre, muy pobre de alma y siempre será infeliz, a menos que cambie su forma de vida, y deje de desear tanta comida y tantas riquezas.

–¡Se equivoca!– respondió aquel con voz autoritaria –Soy un rico comerciante y una de las personas más felices de Grecia. Mi nombre es conocido no sólo aquí en Atenas sino en todas las provincias y todas la comarcas. ¡Claro que soy un hombre feliz!

–Pero si usted mismo me acaba de decir que con nada está satisfecho. Nada que usted coma, lo hará feliz. Aunque tenga todas las flotas del mundo, siempre se sentirá incompleto– le respondió Platón.

–Es que mi fama es tan grande y soy tan rico que no es posible que en mi vida exista ni una gota de infelicidad– respondió el comerciante sacando el pecho y tratando de sumir el abultado abdomen.

Platón y el comerciante no lograban ponerse de acuerdo. Mientras que Platón sostenía que el rico comerciante era infeliz, pues no había nada que pudiera hacerlo sentir pleno y satisfecho, el comerciante aseguraba que su fama y su riqueza era el principio de su felicidad ¿Piensas, como Platón, que el rico comerciante es infeliz puesto que siempre desea lo que no tiene? ¿Piensas que es una persona eternamente insatisfecha que nunca podrá estar contenta con nada? ¿O estás más bien del lado del comerciante y piensas que el tener toda la fama y todas las riquezas del mundo son las causa de una felicidad segura?

El rico comerciante le dijo a Platón:

–¿Qué es lo que usted propone para alcanzar la felicidad? ¿Dejar de desearlo todo? ¿Acaso pretende que deje de amar el mundo, mis riquezas, mis barcos, la comida, para que de este modo alcance la felicidad?

–¡No, de ninguna manera, respondió Platón! Lo que le propongo es que se ame más a sí mismo, que a sus propias riquezas. Cuando trabaja y vence la pereza. Cuando hace buenos negocios y vence el miedo a arriesgar y perder su dinero. Cuando es dueño de usted mismo, en ese momento conoce la felicidad, posee su verdadera esencia, su esencia divina. Mientras desee y ame otra cosa que no sea el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de su esencia divina, seguramente será infeliz.

–¿Qué quiere usted decir? le preguntó el rico comerciante a Platón, desconcertado ante lo que éste le decía.

–Quiero decir que usted es feliz no cuando disfruta sus riquezas, sino cuando se gobierna y se conoce a sí mismo para hacer lo que usted quiera, como realizar grandes negocios, ir de viaje o construir una casa. Gobernarse y conocerse a sí mismo realmente hace plena a la gente, pues la satisfacción de vencer la pereza, el miedo, la gula o cualquier otra pasión, es lo que brinda la verdadera felicidad.

–¿Pero qué le hace pensar que una vez que me conozca y me gobierne a mí mismo, no volveré a desear mis barcos, mi riqueza y mi comida?– le dijo el rico comerciante a Platón. –Una vez que me conozca y me gobierne a mí mismo, volveré a amar al mundo, con todos sus lujos y sus riquezas.

–Una vez que conozca su propia esencia, no deseará nada más– le respondió Platón –pues su esencia divina es inagotable, es como una fuente que no se acaba jamás. En realidad usted es esclavo de sus deseos, pero cuando se conozca y se gobierne a sí mismo, encontrará la mitad divina de sí mismo que le falta y será feliz.

El rico comerciante veía a Platón. No sabía qué pensar.

¿Estás de acuerdo con Platón? ¿Piensas que lo que da la felicidad no es tener muchos lujos y riquezas, sino conocerse y gobernarse a sí mismo? ¿Piensas, como Platón, que cuando alguien se conoce y se gobierna a sí mismo, en realidad está encontrando la mitad divina de sí mismo? ¿Te acuerdas que en el libro de *La historia de las preguntas ¿Por qué?*, en el capítulo sobre Platón, se toca ese tema? ¿Recuerdas el relato que Aristófanes le contó a Sócrates sobre los hombres que eran dobles, que tenían cuatro pies, cuatro manos, dos cabezas, pero que fueron partidos por la mitad? ¿Piensas, como Platón, que cuando el hombre se ama a sí mismo, en realidad está amando a su mitad faltante, esa mitad divina que le permite practicar la virtud, ser dueño de sí mismo, sentirse completo y ser feliz?

El rico comerciante insistió de nuevo:

–Está bien, tiene razón, pero una vez que me ame a mí mismo, sin duda amaré mis riquezas.

–Es que no creo que pueda amar las dos cosas a la vez– respondió Platón. –No creo que pueda amarse a sí mismo y a la vez amar todas sus riquezas.

Justo cuando el rico comerciante le iba a responder a Platón, un grupo de hombres a caballo entró a la plaza en la que estaban sentados. Traían malas noticias: la guerra había comenzado. El ejército espartano había tomado posesión de los puertos que estaban bajo el control de Atenas y habían quemado todos los navíos, los militares y los comerciales.

Al escuchar la noticia, el rico comerciante se puso pálido. Inmediatamente empezó a gritar desconsolado:

–¡Mi flota, mis barcos, mis riquezas! ¡Qué será de mí! ¡Qué será de mí!

Entonces Platón trató de tranquilizarlo un poco:

–No se preocupe, piense en sí mismo. Recuerde lo que acabamos de conversar. La felicidad está en el amor que se tenga a sí mismo, no en el amor a sus riquezas. Las riquezas pueden acabarse, pero si usted se conoce y se gobierna a sí mismo, seguramente podrá conocer la felicidad.

A pesar de lo que Platón le decía, el rico comerciante continuaba gritando en tono angustioso y lastimero:

—¡Mis barcos! ¡Mis barcos! ¡Qué será de mí! ¡Qué voy a hacer sin mi flota pesquera!

Platón le volvió a decir:

—¿Se da cuenta cómo el amor a las riquezas no necesariamente da la felicidad? ¿Se da cuenta que conocerse y gobernarse a sí mismo es más importante que los lujos y la fama? ¿No se da cuenta que el amor a sí mismo es más importante que el amor a la comida, a los barcos o a cualquier otra cosa que se puede acabar con facilidad?

Pero el rico comerciante ya no le hacía caso a Platón. No había poder humano que pudiera consolarlo.

¿Estás de acuerdo con Platón? ¿Piensas que conocerse y gobernarse a sí mismo es más importante que el amor a los lujos y a las riquezas, y a cualquier otra cosa que se puede acabar de un día a otro? ¿Piensas que es más importante el amor que el hombre le tenga a ser dueño de sí mismo que a cualquier otra cosa que lo pueda hacer feliz tan sólo unos momentos, pero que al acabarse puede también arrojarlo a la infelicidad?

—Es que hay dos amores— le dijo Platón al rico comerciante —el amor a uno mismo, el buen amor, que es el amor a su esencia divina, el amor que le permitirá practicar la virtud y encontrar la mitad que le falta, y el mal amor, el amor a las cosas que se pueden acabar. El hombre no se puede perder en el mal amor, pues por él deja de conocerse y gobernarse a sí mismo, por él deja de encontrar su esencia divina que es la que le puede dar la verdadera felicidad.

A pesar de que el rico comerciante escuchaba lo que le decía Platón, seguía hundido en su desesperanza. No dejaba de gritar y de llorar. Sin embargo, súbitamente le dijo a Platón:

—“El buen y el mal amor”. Esas no son más que fantasías. Todos los hombres deseamos las riquezas y el bienestar. ¿No se da cuenta que ha estallado una guerra? ¡Si el buen amor existiera, yo estaría tranquilo, ahora no estaría desolado! Ese amor al que usted se refiere no existe. Lo único que existe es el amor a los lujos y las riquezas.

—¡Claro que el buen amor existe!— le respondió Platón —sólo que es muy difícil de cultivar. Se necesita valentía. Valentía para conocerse y gobernarse a sí mismo. Valentía para vencer los propios vicios y las propias pasiones, y practicar la virtud. Pocos hombres practican la virtud, nadie conoce el buen amor, porque es como si los hombres viviéramos en una caverna y nadie hiciera el esfuerzo por salir de ella...

Pero antes de que Platón pudiera seguir hablando de la caverna. Otros hombres entraron a caballo en la plaza. Eran soldados que preparaban a la población contra la guerra. Todo mundo tenía que estar listo, pues

el ejército espartano se acercaba a Atenas... Cada uno tuvo que irse a su casa para prepararse para el asedio contra la ciudad.

¿Estás de acuerdo con Platón o con el rico comerciante? ¿Recuerdas en el libro de *La historia de las preguntas ¿Por qué?*, en el capítulo sobre Platón, el relato de la vieja Diótima sobre el buen y el mal amor? ¿Estás de acuerdo que hay un buen amor que lleva a los hombres a conocerse y a gobernarse a sí mismos encontrando la mitad faltante que les hace sentirse plenos y felices, o más bien piensas como el rico comerciante, y estás de acuerdo con él en que los hombres únicamente buscamos lujos y riqueza? ¿Crees que se necesita valentía para encontrar el buen amor, pues es difícil vencer los propios vicios y la pasiones?

Juguemos a preguntar busca constituirse como la continuación de *La historia de las preguntas ¿Por qué?*, en la medida que recupera sus tópicos y lleva a cabo un tratamiento de los mismos fundado en la polémica y el debate. Así, la relación que los niños establecen con el discurso filosófico gana en profundidad y extensión, pues se vinculan interiormente con algunos de aquellos problemas que entrañan las doctrinas de los filósofos y aprehenden de manera inmediata sus implicaciones éticas y epistemológicas. En el ejemplo que nos ocupa, la teoría del amor que había sido revisada en *La historia de las preguntas ¿Por qué?*, se desdobra en un debate que esperamos estimule en el niño una facultad crítica y reflexiva, que en última instancia encuentre su cumplimiento en la capacidad misma de llevar ese debate a su propia experiencia vital.

El capítulo dedicado a Nietzsche presenta un procedimiento similar en relación al tratamiento de la oposición amor como caridad-voluntad de poder, oposición que es motivo de un debate que invita a los pequeños a plantearse problemas de orden ético-filosófico. Veamos el capítulo dedicado a Nietzsche:

Nietzsche y el fraile franciscano

Un día un fraile franciscano cabalgaba hacia una aldea en la que vivían unos amigos suyos. Lo habían invitado a comer y le tenían prometido un delicioso platillo de costillas de cerdo con aceitunas. El fraile franciscano, que se llamaba Ambrosio, cabalgaba pensando en la deliciosa comida que le esperaba. Justo a un lado del camino, vio a una viejecilla que estaba cargando un pesado bulto de leña. La viejecilla era muy pobre y apenas podía con su carga.

–Buenos días– le dijo el fraile Ambrosio –¿la puedo ayudar con su bulto de leña? ¿A dónde se dirige?

–¡Joven!– exclamó la viejecilla sorprendida –¡me haría usted un gran favor! Voy a la aldea que se encuentra al final de este camino.

–Tiene suerte– le respondió el fraile –yo también voy para allá.

El fraile Ambrosio ató el bulto de leña al caballo y ayudó a la anciana a montar. La viejecilla y el fraile franciscano continuaron cabalgando un par de horas, hasta que después de bajar una pequeña loma, encontraron el pueblo. Cuando atravesaban las primeras calles empedradas, el fraile Ambrosio reconoció a uno de sus amigos que le hacía señas con el brazo. Junto a él se encontraba otra persona que el fraile no alcanzaba a reconocer.

–¡Ambrosio, qué gusto me da verte!– le dijo su amigo, a la vez que se daban un fuerte abrazo. Pero justo antes de que el fraile franciscano y su amigo comenzaran a conversar, el hombre desconocido que se encontraba con ellos preguntó con tono de desaprobación:

–¿No me diga que usted trae a esta vieja bebedora y pulguenta en su caballo? ¿Cómo le puede dedicar su atención a este ser tan despreciable que no vale nada?

Antes de que el fraile franciscano, que estaba desconcertado ante la pregunta del extranjero, dijera algo, su amigo los presentó:

–Ambrosio, te presentó a Nietzsche, que es un gran filósofo. Nietzsche, te presento a Ambrosio, un fraile franciscano.

Inmediatamente después de la rápida presentación, Nietzsche continuó con su interrogatorio:

–¿Cómo es que usted pudo haber recogido a esta vieja borracha y perezosa de la orilla del camino? ¿No cree que dedicarle su tiempo y su atención es una falta absoluta de sentido común?

–¿No entiendo qué quiere usted decir?– le respondió el fraile franciscano a Nietzsche –esta viejecilla, como cualquier persona, merece respeto y consideración. Mi religión dice que los hombres nos hemos de amar los unos a los otros. Yo no veo por qué no he de ayudar a esta viejecilla que a penas puede consigo misma.

–Precisamente por eso– respondió Nietzsche –esta vieja no puede ni consigo misma, pues es débil, perezosa y le gusta beber. Esta viejecilla no ama la vida, no le gusta vivir la vida y se conforma con su propia debilidad. ¿Cómo va usted a amar a alguien que no ama la vida? ¿No es esto echarle flores a los puercos? ¿Por qué desperdiciar su amor en alguien que no se ama a sí mismo, que no ama la vida y no valora el amor que se le brinda?

–Es que no le podemos poner candados al amor– respondió el fraile franciscano. –Para ser felices, hemos dejar que el amor salga de nuestro corazón, como si fuera una fuente que se derramara por todas partes, alimentando a la tierra.

–Pero si la tierra no es fértil– le respondió a su vez Nietzsche –de nada vale sembrar en ella. Esta vieja pulgosa es una rama seca que jamás podrá retoñar y dar fruto. Se conforma con su pobreza y su debilidad, no ama la vida y no se ama a sí misma, no es digna del amor de nadie. La felicidad no consiste en amar la pobreza y la debilidad, sino en amar la fuerza y la vida que se vive con alegría.

–No, la felicidad consiste en amar a todo el mundo, sin hacer distinciones– repitió el fraile Ambrosio.

Mientras Nietzsche y el fraile Ambrosio discutían, la viejecilla y el amigo de Ambrosio escuchaban en silencio.

¿Tú a quién le darías la razón? ¿Al fraile franciscano o a Nietzsche? ¿Crees que la felicidad consiste en amar a todo el mundo por igual, o piensas que la felicidad consiste en amar a quien ama la vida y se ama a sí mismo, de modo que también puede valorar y disfrutar del amor que se le brinda? ¿Estás de acuerdo con el fraile Ambrosio en que los hombres deben amar a todo el mundo no importando si son fuertes o son débiles, o por el contrario, piensas como Nietzsche y crees que los débiles y los perezosos no merecen ser amados, pues tampoco ellos aman la vida y se conforman con su propia pereza y su propia debilidad? ¿Estás de acuerdo con Nietzsche en que quien ama debe amar la vida y la alegría, dejando a un lado la debilidad y la pereza?

De pronto el fraile franciscano le dijo a Nietzsche:

–El cristianismo, mi religión, dice que los hombres nos tenemos que amar los unos a los otros para construir el reino del amor de Dios en la Tierra. Es amándonos los unos a los otros que los hombres dejaremos el sufrimiento, la enfermedad y la pobreza y podremos gozar del amor de Dios.

–¡El cristianismo se equivoca!– exclamó Nietzsche. –El cristianismo es una religión para esclavos, para aquellos que en lugar de vivir la vida y gozar de la alegría, compadecen a los pobres, a los enfermos y a los débiles, y se conforman con su miseria. La compasión no es un sentimiento que haga al hombre fuerte.

–De ninguna manera– respondió el fraile Ambrosio –la esclavitud consiste más bien en no abrir el corazón y ser víctimas del egoísmo, del egoísmo que no permite amar a todos los hombres por igual. La compasión surge cuando el hombre vive la vida con el corazón. El cristianismo es una religión de vida.

–¡Por supuesto que no!– dijo Nietzsche –el cristianismo no es una religión de hombres libres que aman la vida, la alegría y la salud, sino una religión de esclavos que se envenenan a sí mismos al compadecer a los débiles, a los que no quieren vivir, como a esta vieja pulgosa y alcohólica que no sabe hacer nada.

–¡El cristianismo no es una religión de esclavos!– afirmó el fraile franciscano vehementemente– justamente la libertad consiste en vencer al propio egosímo y la propia vanidad, para poder amar a los pobres y a los que nada tienen. ¿Quién es más libre y más fuerte que aquel que puede vencer el egoísmo y la vanidad y puede abrir su corazón para amar al mundo entero?

–Es que eso que tú llamas libertad y fuerza no es más que miedo y pereza. Quien es verdaderamente fuerte y libre es el superhombre, el hombre que no teme a vivir la vida, ser sano y próspero. El superhombre es un danzarín alegre que no pierde su tiempo en compadecer a los que se conforman con su propia miseria.

–¡Por supuesto que no!– respondió el fraile franciscano –la alegría no consiste sólo en disfrutar de la propia fuerza y la propia vitalidad, sino en abrir el corazón para que el amor de Dios llegue a todos los hombres...

El fraile Ambrosio y Nietzsche siguieron discutiendo sin ponerse de acuerdo.

¿Tú de qué lado estás? ¿Del lado del fraile Ambrosio o de Nietzsche? ¿Piensas, como Nietzsche, que el cristianismo es una religión de esclavos, pues invita a los hombres a compadecer al débil y al que no tiene nada, en lugar de llamarlos a vivir la vida y ser fuertes y poderosos? ¿O más bien estás del lado del fraile franciscano y piensas que el cristianismo es una religión de vida y libertad, pues cuando se practica la compasión se vence al propio egoísmo y se abre el corazón para que el amor de Dios pueda llegar a todos los hombres?

Nietzsche y el fraile franciscano continuaron discutiendo todavía un rato más sin lograr ponerse de acuerdo. Los argumentos iban y venían y ninguno cedía. De pronto, Nietzsche y Ambrosio, junto con el amigo de este último, se dieron cuenta de que tenían mucha hambre. Entonces fueron a casa donde les tenían lista la comida. La viejecilla, que aún estaba con ellos y había guardado silencio durante toda la discusión, también fue invitada al banquete. Por consideración a los anfitriones y al recién llegado, a Nietzsche no le quedó más remedio que aceptar su compañía.

El tema del amor cruza los tres libros de filosofía para niños en los que desarrollamos nuestra propuesta metodológica. Como señalamos, nos parece que el vitalismo filosófico, corriente de pensamiento que encuentra justo en la forma del amor una de las expresiones privilegiadas de la vida,¹¹ bien puede

¹¹ En este punto nos permitimos citar algunos de los pasajes de los autores a los que nos hemos referido a lo largo de este texto, que hacen patente su inscripción en la tradición del vitalismo filosófico al que hemos aludido como una de las directrices de nuestra propuesta filosófico-pedagógica. Al respecto Cfr., *La reforma del entendimiento*, p. 30, donde Spinoza asienta una teoría del amor, con claros tintes platónicos: “Por eso me parecía que el origen de todos los males derivaba de poner la felicidad o la desdicha en las cualidades de los objetos a los que adherimos nuestra inclinación [...] Pero todos estos males son la consecuencia de poner el amor en cosas perecederas, como las que antes hemos nombrado. Por el contrario, el amor a lo infinito y a lo eterno nutre el alma con una alegría constante y sin mezcla de tristeza: nosotros hemos de buscar, con todas nuestras fuerzas, este bien que es el único digno de ser buscado”.

Spinoza otorga a la forma misma del amor una dimensión ontológica, que aparece como corazón de su noción de inmanencia, capital en su sistema. Cfr. asimismo, *Ética*, V, Prop. XXXV y Dem: “Dios se ama a sí mismo con un amor intelectual infinito”.

Dios es absolutamente infinito, esto es, la naturaleza de Dios goza de una perfección infinita, y ello acompañado por la idea de sí mismo, esto es, por la idea de su propia causa; y eso es lo que en el Corolario de la Prop. 32 de esta parte hemos dicho que es el amor intelectual.

Bergson, como Spinoza, se vincula a la tradición neoplatónica y la renueva justo a partir de una teoría del amor que esclarece la forma profunda de la vida. Al respecto Cfr. DE, 1174, 247-248: “Porque el amor que le consume no es ya simplemente el amor de un hombre a Dios, sino el amor de Dios hacia todos los hombres. A través de Dios, por Dios, ama a toda la humanidad con un amor divino [...] Coincidiendo con el amor de Dios por su obra, amor que todo lo ha hecho, sería capaz de entregar a quien supiera interrogarle el secreto de la creación. Su esencia es incluso más metafísica que moral. Querría, con la ayuda de Dios, terminar perfeccionando la creación de la especie humana y hacer de la humanidad lo que habría sido inmediatamente si hubiera podido constituirse definitivamente sin la ayuda del propio hombre. O bien, para emplear palabras que dicen, como veremos, lo mismo en otro lenguaje: su dirección es la misma que la del impulso de la vida; es ese impulso mismo, íntegramente comunicado a hombres privilegiados, que quisieran imprimirlo a la humanidad toda y, mediante una contradicción realizada, convertir en esfuerzo creador esa cosa creada que es una especie, hacer un movimiento de lo que es, por definición, una detención”.

El propio Platón, como hemos señalado, encuentra de la teoría del amor el corolario de su teoría del alma, en tanto una forma animada, capaz de moverse por sí misma.

Nietzsche mismo se inscribe en una tradición vitalista en la que la forma del amor juega un papel fundamental. Nos obstante que Nietzsche critica el amor cristiano como una falsificación de la vida, lo coloca como dimensión fundamental de la vida. Este no es el lugar para seguir de cerca los debates Nietzsche-Platón y Nietzsche-cristianismo en torno a la comprensión de la vida y el amor, baste citar un par de textos para ilustrar la pertenencia del propio Nietzsche en la señalada tradición vitalista y la alta consideración que presenta sobre la forma del amor. Cfr. *Genealogía de la moral* I: “Los investigadores del conocimiento nos desconocemos. Claro; nunca nos hemos buscado, ¿cómo nos íbamos a encontrar? Con profundo sentido se ha dicho: ‘Donde está vuestro tesoro, está vuestro corazón’, y nuestro

conjugarse con la caución metodológica del planteamiento de los problemas, para brindar una orientación tanto a los debates mismos en los que se constituyen los cuentos de *Juguemos a preguntar*, como a los propios problemas que emplazan a los niños a dar razón de sí mismos en sus contextos peculiares. Los diálogos y debates San Agustín-santo Tomás, San Agustín-Nietzsche, Platón-Kant, entre otros que presenta *Juguemos a preguntar*, se encuadran las más de las veces desde la óptica de una filosofía vitalista en la que el amor mismo juega un papel fundamental.

Ahora bien, no sólo el vitalismo filosófico dota de contenido a los problemas y los debates que se desenvuelven en *Juguemos a preguntar*, sino también diversas discusiones sobre temas epistemológicos, físicos y cosmológicos. Al igual que *La historia de las preguntas ¿Por qué?, Juguemos a preguntar* aborda tópicos que giran en torno a la determinación del discurso científico, dominio capital en la comprensión del pensamiento occidental y que es, asimismo, fuente insoslayable del planteamiento de problemas con un alto rendimiento epistemológico y ético-filosófico.

tesoro está hoy en las colmenas del conocimiento. Hacia esas colmenas viajamos, como añasas abejas que llevan la miel del espíritu y que sólo se proponen 'llevar' algo. De lo que a la vida concierne y a lo que se llama 'experiencias de vida', ¿quién de nosotros se preocupa en serio? ¿Quién tiene tiempo para preocuparse? Semejantes asuntos no solicitan nuestro interés, ni nuestro corazón, ni siquiera nuestros oídos. Pero así como un hombre distraído y absorto se despierta sobresaltado con el despertador, así nosotros después de los sucesos nos preguntamos entre admirados y confusos: '¿Qué pasa? ¿Qué somos?' Y después contamos las horas de nuestro pasado, de nuestra vida, de nuestro ser y, ¡ay!, nos equivocamos en la cuenta... Y es que somos fatalmente extraños a nosotros mismos, no nos comprendemos, tenemos que confundirnos con los demás, estamos eternamente confundidos con los demás, estamos condenados a esa ley; 'cada uno es lo más extraño a sí mismo', respecto de nosotros mismos no 'buscamos el conocimiento'".

Asimismo Cfr., *La gaya ciencia*, p. 334: "Hay que aprender a amar": "Nótese lo que nos sucede con la música. Lo primero es aprender a oír. Es menester percibir un tema o un motivo, distinguirlo, aislarlo, limitarlo hallando en él su vida propia. Después se necesita trabajo y buena voluntad para soportarlo, no obstante lo que tenga de extraño, ejercitar la paciencia con su aspecto y expresión y la claridad para con su rareza, y al cabo llega el momento en que nos acostumbramos a él, en que le esperamos, en que comprendemos que le echaríamos de menos si faltase. De allí en adelante sigue ejerciendo sobre nosotros su influencia y no para hasta que llegamos a ser sus amantes enamorados rendidos, que no encuentran cosa mejor en el mundo que aquel motivo y siempre aquel motivo. Mas esto no sólo sucede con la música; de la misma manera exactamente aprendemos a amar las cosas que amamos. Y al final siempre son recompensados nuestra buena voluntad, nuestra paciencia, nuestra equidad y nuestra dulzura para con lo extraño, cuando lo extraño se alza delante de nosotros el velo, mostrando una nueva e inefable belleza. El que se ame a sí mismo aprenderá a amarse de la misma manera, pues no hay otra. También hay que aprender a amar".

De Tales a Aristóteles, de Occam a Bacon, de Descartes a Kant, *Juguemos a preguntar* recupera los autores abordados en *La historia de las preguntas ¿Por qué?*, para realizar debates que introducen a los pequeños a los principios generales en los que se constituye el método científico y, a la vez, los invitan a los formular preguntas, estimulando justo la crítica y la reflexión.

Abordemos el cuento “Aristóteles y Descartes”, en el que estos filósofos debaten para mostrar algunas diferencias entre la ciencia antigua y la ciencia moderna.

Descartes y Aristóteles

Un día un seguidor de la doctrina de Aristóteles caminaba por unos campos cercanos al puerto de Amsterdam y contemplaba la flores que brillaban a la luz del sol, los pájaros que revoloteaban recortando el azul intenso del cielo y los árboles que comenzaban a echar sus verdes hojas, después de un duro invierno. El estudioso de Aristóteles se decía a sí mismo: “Aristóteles tiene razón. La cadena de las causas permite que el árbol, después del invierno, saque sus hojas, alegrando a la primavera, para después, ya en el verano, dar fruto y alcanzar su perfección. La perfección del árbol, que es dar fruto, no sería posible sin el agua y el calor del sol, que permiten que éste, de tener el fruto en potencia en el invierno, tenga el fruto en acto en el verano. El árbol, al pasar de la potencia al acto, al pasar de ser un árbol que tiene el fruto en potencia, a ser un árbol que tiene el fruto en acto, es un árbol perfecto”.

¿Te acuerdas de la filosofía de Aristóteles? ¿Recuerdas cómo para éste la cadena de las causas hace que todas las cosas pasen de la potencia al acto, como los huevos que vienen de las gallinas y las gallinas de los huevos? Para Aristóteles es posible saber cuándo un huevo es perfecto. Según este filósofo el huevo es perfecto, cuando la gallina que tiene en potencia rompe el cascarón. Y la gallina es perfecta, cuando empolla el huevo que tiene en potencia. ¿Estás de acuerdo con Aristóteles? ¿Crees que la gallina sería perfecta si el huevo que tiene en potencia no es empollado? ¿Crees que el huevo sería perfecto, si de éste no nace una simpática gallina? ¿Estás de acuerdo con Aristóteles en que la perfección de cualquier cosa, como las flores o las vacas, se alcanza cuando pasan de la potencia al acto? ¿Te imaginas unas flores que en primavera no nos regalaran los bellos pétalos que tienen en potencia, o una vaca que no diera la leche que tiene en potencia? ¿Serían perfectos?

Bueno, el seguidor de la doctrina de Aristóteles estaba de acuerdo con este filósofo en que las cosas se vuelven perfectas cuando pasan de

la potencia al acto. Seguía pensando y diciéndose a sí mismo: "No cabe duda, el mejor filósofo de todos los tiempos es Aristóteles, pues al señalar que las cosas pasan de la potencia al acto, ha logrado brindarnos a los hombres un conocimiento cierto. La ciencia es el conocimiento de la cadena de las causas, el conocimiento de cuándo éstas pasan de la potencia al acto y alcanzan su perfección".

El seguidor de la doctrina de Aristóteles venía ya de regreso a Ámsterdam, tras su paseo por el campo. Veía las torres de algunas iglesias y a lo lejos distinguía los mástiles de los barcos que estaban en el puerto. Justo al entrar por las primeras callejuelas de la ciudad, se topó de frente con un señor que traía grandes rollos de papel entre los brazos. Por el pequeño golpe que se dieron, los rollos cayeron al suelo y ambos se dieron a la tarea de recogerlos.

–Perdóneme– le dijo el seguidor de Aristóteles mientras le ayudaba a recogerlos. –No fue mi intención.

Pero mientras tomaba los rollos, se dio cuenta de que éstos eran planos con una gran cantidad de figuras geométricas y algunas anotaciones.

Entonces el seguidor de Aristóteles, no sin curiosidad, le preguntó a aquel hombre:

–Caballero, me podría usted decir sobre qué versan sus planos. Veo que tienen una serie de figuras geométricas y me gustaría saber de qué tratan.

–Permítame presentarme– le respondió aquel –mi nombre es Descartes, René Descartes y soy filósofo y científico de ocupación. Estos planos son estudios científicos sobre los terrenos que rodean al puerto de Ámsterdam. Estoy analizando sus medidas y sus proporciones, para ver si es posible hacer a través de ellos un gran canal.

–¿Estudios científicos?– preguntó el seguidor de la doctrina de Aristóteles.

–¡Claro!– respondió Descartes. –La ciencia, el conocimiento genuinamente verdadero, debe medir y comparar. Sólo lo que se puede medir y comparar nos puede brindar un conocimiento cierto de las cosas. Imagínese que no pudiéramos medir y comparar. ¿Usted cree que podríamos conocer alguna cosa?

–¡No estoy de acuerdo con usted!– respondió el alumno de Aristóteles, –el conocimiento científico consiste en seguir la cadena de las causas, analizar cuando las cosas, como las flores, los pájaros o los árboles pasan de la potencia al acto y alcanzan su perfección!

–Creo que usted está en un error– le respondió Descartes– Por ejemplo, para hacer ciencia de un árbol, tenemos que saber cuánto mide su

tronco, qué tan alto es o cuánto pesa. Para hacer ciencia del árbol, tenemos que estudiar todo aquello que podemos medir y comparar.

–¡Pero eso no es hacer ciencia!– dijo seriamente el alumno de Aristóteles. –La ciencia sigue la cadena de las causas. Por ejemplo: el árbol viene de la semilla, la semilla de otro árbol, ese árbol de otra semilla, y esa semilla puede dar fruto porque la tierra, el sol, el agua y todas las causas, hasta Dios, hacen que pueda crecer, tener un ancho tronco y ramas frondosas, y en verano, dar jugosos frutos. La ciencia puede conocer cualquier cosa, como los árboles y las nubes, como las gallinas y las vacas, y saber cuando éstas, al pasar de la potencia al acto, alcanzan su perfección. Los árboles son perfectos, cuando, gracias a la tierra, el agua y al sol, pasan de la potencia al acto, dando deliciosos frutos.

–Se equivoca– respondió Descartes tajantemente. –Me parece que usted es un seguidor de la filosofía de Aristóteles. Esa manera de pensar ya es antigua. Lo moderno, es medir y comparar. Sólo lo que se puede medir y comparar nos puede brindar un conocimiento cierto. ¿De qué me sirve saber que un árbol es perfecto o imperfecto? Lo que yo necesito saber es cuánto mide, cuánto pesa, para saber si de él puedo sacar las vigas que necesito para construir un puente o una casa. El conocimiento verdadero no es el que nos dice cuándo es que una cosa pasa de la potencia al acto, sino el que, al medir y comparar, nos permite sacar algún provecho.

El alumno de Aristóteles escuchaba atentamente a Descartes con los brazos cruzados.

¿Tú con quién estás de acuerdo? ¿Con el alumno de Aristóteles o con Descartes? ¿Cuál piensas tú que es el conocimiento cierto? ¿El que nos dice cuál es la perfección de las cosas o el que busca medir y comparar? ¿Cuál es la verdadera ciencia? ¿La que nos dice cuando una cosa pasa de la potencia al acto, para alcanzar su perfección, como una bailarina que entrena duramente y una vez que ha desarrollado sus músculos, trata de ganar una prueba o la que nos dice qué dimensiones tiene un terreno, una vez que hemos medido la cerca que lo limita? ¿Crees que el premio que le dan los jueces a la bailarina es un conocimiento cierto, un conocimiento científico, aunque no podamos medir con una regla y un compás la gracia y la elegancia de sus pasos? ¿O piensas más bien, con Descartes, que el único conocimiento cierto, el único conocimiento científico, es el que podemos medir y comparar, como el peso y la talla de la bailarina, y no el paso de la potencia al acto por el que ésta ejecuta una bella danza?

El alumno de Aristóteles y Descartes siguieron discutiendo. El primero reconocía que medir y comparar le permitía al hombre construir mu-

chas cosas como puentes, casas y barcos que le hacen la vida más fácil a los hombres. Y sin embargo, sostenía que la ciencia era capaz de seguir el paso de la potencia al acto de todas las cosas para saber cuándo éstas alcanzaban su perfección. Descartes por su parte decía que aunque fuera muy interesante ver justo cómo las cosas pasaban de la potencia al acto y alcanzaban su perfección, como el árbol que da frutos en verano, o las bailarinas que le arrancan con su danza un fuerte aplauso al público, el único conocimiento científico era resultado de medir y comparar.

¿Piensas, como el alumno de Aristóteles, que la ciencia busca conocer el momento en que las cosas alcanzan su perfección? ¿O piensas más bien que la ciencia busca saber cuánto miden y pesan las cosas? ¿Qué crees que sea más importante, conocer la perfección de las cosas, o saber cuánto miden y cuánto pesan para poder construir muchas cosas como barcos, puentes o casas? ¿La ciencia sólo debe tomar en cuenta la medida y la utilidad de las cosas o también su perfección? ¿Qué es la ciencia?

Juguemos a preguntar constituye la continuación de *La historia de las preguntas ¿Por qué?* no sólo porque retoma diversos temas como la ciencia, el amor, la virtud, etc., sino porque establece un horizonte dialógico en el que estos mismos temas se reformulan justo para darle una mayor amplitud a sus posibilidades problemáticas. Son estos problemas y las preguntas que se formulan a partir de la polémica, el contenido efectivo que otorga a *Juguemos a preguntar* un sentido y una progresión respecto a *La historia de las preguntas ¿Por qué?* Los diferentes hilos temáticos que arrancan en *La historia de las preguntas ¿Por qué?* tejen una trama gracias a su determinación como resortes de una serie de preguntas que le son planteadas a los pequeños. Estos hilos, y la trama misma que constituyen, nos parece, se prolongan en *Juguemos a preguntar* donde el debate y la polémica les hace ganar en contextura y matiz, contribuyendo a conquistar la meta de nuestra propuesta metodológica, pues los debates que los filósofos realizan en este último libro, son puestos a la consideración y juicio de los niños, de modo que éstos llevan a cabo una incorporación de los mismos, que se traduce, en última instancia, en la posibilidad de que los determinen como momentos de la construcción y crítica de su universo intelectual y existencial.

III. *Filosofando con los niños*

*Filosofando con los niños*¹² cierra la trilogía abierta por *La historia de las preguntas ¿Por qué?* y *Juguemos a preguntar*, en el sentido de que de la mano de algunos marcos teóricos de los autores de la tradición, plantea problemas sobre la realidad inmediata de los pequeños. El texto está dividido en tres apartados que ayudan al lector a situar la índole de los problemas planteados. “La ciudad”, “El campo” y “Preguntemos por nuestro mundo”, ordenan la formulación de preguntas e interrogantes sobre tópicos como el tráfico y la pérdida de tiempo en las grandes ciudades, lo pernicioso que puede llegar a ser la televisión, el racismo, la migración, la pobreza, la alimentación, la contaminación, la violencia familiar, así como temas especulativos como la historia, la cultura o la capacidad misma de los niños y los adultos para preguntar.

En este sentido, *Filosofando con los niños*, al abordar problemas inmediatos a la niñez de nuestro país, le permite a los pequeños, al menos esa es nuestra intención, reflexionar justo sobre una realidad cotidiana que a pesar de que normalmente se impone con avasallante necesidad, permanece, como diría Paulo Freire, oculta por el mutismo característico de nuestras sociedades. Paulo Freire y su concepción de educación problematizadora en este sentido, viene a complementar los supuestos metodológicos que hemos adoptado de la mayéutica socrática. El imperativo freiriano de enseñar a aprender interrogando la propia experiencia vivida, es decir, preguntando por las causas y la forma del propio contexto psicológico, familiar, social y económico-político, es retomado en *Filosofando con los niños*, para asegurar una construcción de conocimiento por parte de los pequeños articulado en la génesis de verdades significativas. Los pequeños, nos parece, deben ser educados como personas, como conciencias capaces de entrar en relación consigo mismas al vincularse críticamente con su mundo, aún de ir en ocasiones en contra de las prescripciones que dicho mundo pueda emitir sobre el supuesto de la determinación de las personas mismas como meras cosas u objetos. Consideramos que la educación filosófica de los niños debe ser una educación liberadora, que despierte en ellos una conciencia crítica respecto de sí y cierta indisciplina respecto de su entorno mismo y el universo simbólico en el que se sostiene, de modo que pueden contravenir

¹² *Filosofando con los niños*, como *La historia de las preguntas ¿Por qué?* y *Juguemos a preguntar*, ha sido redactado con el apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, en su Programa de Apoyo a Proyectos y Coinversiones Culturales 2007. Actualmente se encuentra en prensa, en el Instituto de la Cultura de Guanajuato, Editorial La Rana.

aquellos ciegos imperativos y normas que apuntan a su exclusión y enajenación.

Paulo Freire nos dice en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*:

La problematización no es (señalémoslo una vez más) un entretenimiento intelectual, alienado y alienante, una fuga de la acción, un modo de disfrazar la negación de lo real.

Inseparable del acto cognoscente, la problematización es, como éste, inseparable de las situaciones concretas. Ésta es la razón por la cual, partiendo de estas últimas, cuyo análisis lleva a los sujetos a revisarse en su confrontación con ellas, a rehacer esta confrontación, la problematización implica un retorno, crítico, a la acción. Parte de ella, y a ella vuelve (Freire, 1985: 95).

En *La educación como práctica de la libertad* señala:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio yo, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión (Freire, 1986: 86).

Desde nuestro punto de vista Paulo Freire, en un sentido importante, viene a explicitar diversos contenidos de la concepción socrática que muchas veces la enseñanza escolar opaca: el planteamiento de los problemas, la formulación de interrogantes, ha de recaer necesariamente sobre un contexto psicológico, socio-político y económico propio y padecido, pues sólo de éste modo es posible dar cumplimiento al proceso educativo como un dar a luz, como un parir la propia persona, frente a un orden de cosas que cancela la capacidad de autodeterminación del individuo y fomenta la opresión.

Hemos considerado emparejar algunos planteamientos freirianos a los planteamientos socráticos de la mayéutica para situar la redacción de *Filosofando con los niños*, en la medida que Freire hace hincapié en la necesidad de pensar un contexto latinoamericano que es el nuestro, con la denominación de origen del colonialismo, el racismo y su determinación como periferia de un mundo moderno que no nos ofrece su mejor rostro. Freire caracteriza el perfil de la sociedad latinoamericana, como objeto sobre el que necesariamente ha de recaer la educación liberadora:

La sociedad crece teniendo el centro de decisión de su economía fuera de ella, que, por eso mismo, está guiada por un mercado externo. Es exportadora de materias primas, crece hacia fuera, es depredatoria; sociedad refleja en su economía, en su cultura, por lo tanto alienada, objeto y no sujeto de sí misma. Sin pueblo. Antidialogal; dificulta la movilidad social vertical ascendente, no tiene vida urbana o, si la tiene, es precaria, con alarmantes índices de analfabetismo, aún hoy persistentes, es atrasada y está guiada por una élite superpuesta a su mundo sin integrarse en él (Freire, 1988: 39).

Paulo Freire es enfático en la necesidad de promover un proceso educativo enmarcado en un contexto que haga del despliegue mayéutico-dialéctico una toma de conciencia, un proceso de humanización, y no un simple ejercicio de adiestramiento o “acomodamiento”. Nosotros, siguiendo de cerca a Freire en este punto, hemos querido tocar puntos sensibles a la niñez mexicana como los señalados anteriormente, para tratar de garantizar una enseñanza de la filosofía que tenga un efectivo talante filosófico: al abordar el racismo, la alimentación, la migración, etc., hemos querido desatar un juego dialógico que no se satisfaga en un carácter puramente esquemático o formal, sino generar la construcción de conocimientos propios que se resuelvan en una praxis de autotransformación o, para decirlo una vez más con Sócrates, en un conocimiento y un cuidado de sí, aunque dicho conocimiento y dicho cuidado, como Platón mismo señala en la *Apología*, sean calificados como el resultado de un crimen: maleducar a los jóvenes y desconocer a los dioses del Estado.

Ahora bien, la elección de los temas que articularon la redacción de *Filosofando con los niños* en buena medida estuvo dada por la experiencia cultivada en los talleres de filosofía para niños que hemos venido realizando los últimos años en diferentes lugares. El análisis de estos talleres se realiza en el capítulo “Talleres de filosofía para niños” (Ezcurdia: 2008), junto con el marco teórico al que hemos hecho referencia “Hacia una filosofía como arte del preguntar”. Amén de que en el próximo capítulo de este libro mostremos el vínculo explícito entre algunos de los apartados de *Filosofando con los niños* con sendas sesiones de los talleres de filosofía para niños, nos parece importante subrayar que, justo las temáticas señaladas por los pequeños han sido la brújula para orientar la redacción de los breves cuentos y narraciones que estamos revisando.

Filosofando con los niños retoma, tanto los temas de la sesiones de los talleres de filosofía, como los contenidos y el aparato conceptual de *La historia de las preguntas ¿Por qué? y Juguemos a preguntar*, para interrogar una realidad infantil, castigada por la propia dinámica nacional. De este modo,

esperamos que a la vez que las doctrinas de los filósofos se esclarezcan al constituirse como herramientas para interpretar una realidad inmediata, esa realidad misma sea objeto de una reflexión que bien puede ayudar a los pequeños a hacerse cargo de sí, y cultivar la filosofía tanto como un acto de responsabilidad, como un acto de indisciplina, frente a las aberraciones que el mundo adulto les propina.

Abordemos el capítulo sobre Pitágoras para ilustrar estos planteamientos:

Pitágoras y la belleza

¿Te acuerdas de Pitágoras? Recuerdas que en *La historia de las preguntas ¿Por qué?* Pitágoras decía que todo está hecho de números, o sea que todas las cosas tienen proporciones y armonía. ¿Recuerdas el perro que se veía feo porque tenía las patas largas largas y el cuerpo chiquitito, porque tenía malos números en su cuerpo? Pitágoras decía que todo está hecho de números, que éstos dan lugar a la armonía y que la armonía es belleza.

Un día un estudioso de la filosofía de Pitágoras que se llamaba Rodolfo caminaba en una ciudad enorme y desorganizada. Había coches por todas partes haciendo ruido y el cielo nunca, o casi nunca, se veía realmente azul. El alumno de Pitágoras se decía a sí mismo:

“El metal de los coches vibra con el plomo del cielo y suena muy feo”.

¿Te acuerdas que para Pitágoras las cosas al moverse vibraban, como las cuerdas de una guitarra, y que al vibrar, hacían música?

El alumno de Pitágoras volvió a decirse a sí mismo:

“Esta ciudad es como un acordeón desafinado que rechina muy feo. El metal de los coches resuena con el cielo contaminado y quedan pocos árboles que le den vida al paisaje. Esta ciudad no tiene armonía, no es una ciudad bella”.

¿Estás de acuerdo con el alumno de Pitágoras? Te parece que una ciudad grande y contaminada es fea, porque no tiene armonía, porque cosas feas resuenan y riman con cosas feas, como el humo de los coches, el gris del cielo y el asfalto hirviente y negro de las calles? ¿Cómo harías tú para construir una ciudad bella? ¿Pondrías a resonar, como las cuerdas de una guitarra, lagos y casas, jardines con fiestas donde juegan muchos niños?

¿En qué instrumento te gustaría que se convirtiera la ciudad? ¿En un piano? ¿En una guitarra? ¿En una flauta que toca una dulce melodía?

Justo en las escaleras de una estación de metro, Rodolfo encontró una viejecilla que vendía flores. Estaba sentada en el suelo, con un trapo

delante de sí, vendiendo pequeños ramos de colores y aromas. Aunque estaba arrugada, el alumno de Pitágoras descubrió en sus ojos un resplandor profundo y sereno.

Alejandro, en ese instante, experimentó súbitamente un deseo intenso de comprarle flores. Cuando estuvo frente a ella, tuvo la sensación de que la viejecita lo esperaba. Entonces le dijo:

–Señora, es extraño, pero tengo la sensación de que usted me esperaba.

–No yo, sino las flores– le respondió la viejecita.

–¿Las flores?– respondió sorprendido el alumno de Pitágoras –¿por qué las flores?

–Pues porque las flores tienen colores hermosos, colores que bailan. Y como la música y la danza, tienen armonía. Las flores y sus colores que bailan son bellas y usted es un amante de la belleza– le dijo dulcemente la viejecilla.

El alumno de Pitágoras, con expresión de sorpresa, exclamó:

–¿Amante de la belleza?

–Claro– le respondió la viejecilla –hay personas a las que la belleza las llama. Como mis flores que son bellas y lo llamaron a usted sin que se diera cuenta.

–¿Las flores me llamaron sin que me diera cuenta?– preguntó con asombro Alejandro.

–La belleza llama a las personas cuando tienen un buen corazón– le dijo la anciana.

¿Estás de acuerdo con la viejecita? ¿Piensas que las flores, porque son bellas, pueden llamar a una persona? ¿Has sentido el llamado de la belleza? ¿Crees que la belleza puede llamar a alguien?

En *La historia de las preguntas ¿Por qué?* Platón decía que las personas estamos incompletas, que siempre vamos de aquí para allá, buscando lo que nos falta y que, gracias al amor, lo podemos encontrar. El amor para Platón, según recordarás, nos permite encontrar lo que nos falta, nuestra mitad perdida, nuestra media naranja.

Y bueno, Platón, después de todo, estuvo en la escuela de Pitágoras. Pitágoras decía que los hombres aman la belleza, como Alejandro, el estudioso de la filosofía de Pitágoras, que se enamoró de las flores, pues la belleza es nuestra mitad perdida, aquello que nos hace sentirnos fuertes y completos.

¿Tú te has enamorado de algo bello, de algo que tiene armonía? Por ejemplo, cuando armas un castillo de juguete que tiene muchas torres y banderas, o vistes a tu muñeca con vestidos de colores delicados, ¿no pro-

curas que queden lindos y que a las personas les parezcan bellos? ¿No crees que tus juguetes te llaman a jugar porque tienen armonía y belleza?

La viejecita le preguntó al estudioso de Pitágoras qué flores quería. Éste no sabía qué pensar. Seguía asombrado de que ella le hubiera dicho que era amante de la belleza. Le pagó por un pequeño ramo de rosas. Se miraron por un instante a los ojos, con dulzura y cortesía.

Inmediatamente después, Rodolfo subió las escaleras del metro, que estaban atestadas de gente que regresaba de sus trabajos. Mucha gente entraba y salía de la estación de metro. Todos tenían cara cansada y nadie hablaba con nadie. En la calle, grandes camiones y autobuses hacían mucho ruido y ningún árbol le regalaba su frescura a la noche. Sólo casas grises bajo un cielo opaco se extendían en la gran ciudad.

“¡Esta ciudad es fea!” Se dijo el alumno de Pitágoras. “¿Me podré enamorar de ella?”

Los coches seguían rugiendo.

¿Tú te has hecho la misma pregunta que el alumno de Pitágoras? ¿Te podrías enamorar de un lugar feo en el que todo rechina y está en desorden? Por ejemplo, ¿te enamorarías de un juego donde siempre perdieras los turnos o de una covacha donde todo está amontonado y huele mal? ¿El tráfico y la contaminación de la ciudad son bellos? ¿La ciudad te llama, como si fuera un bosque encantado?

Ya era de noche y el alumno de Pitágoras se fue contento a su casa por haber hablado con la viejecilla. Puso el ramo de flores en un jarrón con agua y se metió a la cama para descansar.

Filosofando con los niños pretende generar un espacio de autoconocimiento por la intersección de las doctrinas de los autores y la realidad de nuestra niñez. De este modo, mientras que la asimilación de las doctrinas de los autores se verifica, la realidad misma en la que están insertos los pequeños es puesta en cuestión, y se ven convidados a articular una reflexión en torno a la misma. Como hemos dicho con anterioridad, la trilogía que nos hemos propuesto articular no busca constituirse como un recetario de verdades prehechas, sino, más bien, como un espacio de indeterminación en el que los pequeños empiecen a pensar por cuenta propia y generen una visión autónoma del mundo.

La cuestión misma de la importancia del planteamiento de los problemas como vía de construcción del conocimiento es retomada en *Filosofando con los niños*, en el sentido de que ésta bien puede aparecer no sólo como vía por la cual éstos pueden conocer el mundo, sino como vía por la cual los adultos, al tomar las preguntas de los propios niños como principio, pueden

modificar y ampliar su propia experiencia de la realidad. El texto, “Diagnosis y mayéutica: la palabra de los niños como espejo de la sociedad” del libro *Situación de los niños en el Estado de Guanajuato* (Ezcurdia: 2006), se constituye como semilla de este planteamiento que nosotros hemos querido desenvolver, de manera elemental, en *Filosofando con los niños*:

El niño que pregunta a su papá

Había un niño que se llamaba Luis y que le hacía muchas preguntas a su papá:

–Papá, ¿por qué el cielo es azul?

–Papá, ¿dónde termina el tiempo?

–Papá, ¿por qué hay tantos coches en la ciudad?

–Papá, ¿por qué tienes la frente arrugada?

–Papá, ¿algún día te vas a morir?

–Papá, ¿Dios es bueno?

–Papá, ¿quieres a mi mamá? ¿Siempre van a vivir juntos tú y ella?

Muchas preguntas le hacía Luis a su papá. Y bueno, cuando su papá podía responderlas, pues daba su mejor respuesta. Cuando no podía, guardaba silencio. Y a veces, cuando estaba cansado, le decía:

–Luis, hijo mío, ¡deja de preguntar!

¿Tú le haces preguntas a tu papá? ¿Por qué crees que los niños le hacen preguntas a sus papás?

Cuando tu papá no puede responder a tus preguntas, ¿qué es lo que hace? ¿Te dice que ya no preguntes? ¿Se queda callado?

Un día Luis le preguntó a su papá:

–Papá, ¿por qué los adultos no le preguntan a los niños cosas importantes respecto de cómo debería ser el mundo?

El papá de Luis se quedó callado, no sabía cómo responder.

–Papá, he oído que los adultos construyen un mundo para los niños, y sin embargo nunca nos preguntan cómo debería ser el mundo. ¿Por qué los adultos no le preguntan a los niños cómo debería ser el mundo?

–Es que los niños tienen que crecer– le respondió Luis a su hijo.

–Pero si nosotros hacemos preguntas que nos ayudan a crecer y a ser mejores, por qué los adultos no nos preguntan a los niños cosas importantes. ¿Los adultos nos preguntan si nos gusta una escuela con maestros enojones que no quieren dar clases? ¿Los adultos nos preguntan si nos gusta una ciudad con tráfico? ¿Cómo van a saber los adultos de qué manera hacer un mundo bonito, con escuelas bonitas y ciudades sin tráfico, si los adultos no nos preguntan a los niños?

El papá de Luis no sabía qué responderle a su hijo. Nunca se había puesto a pensar no sólo que los adultos no responden a las preguntas de los niños, sino que los adultos no le hacen preguntas a los niños.

¿Crees que el mundo sería mejor si los adultos preguntaran a los niños sus opiniones sobre cosas importantes, como el número de parques en la ciudad, la cantidad de coches que debería haber en las calles o la mejor manera de organizar las escuelas, para que no hubiera profesores regañones, que más bien parecen policías?

¿Por qué crees que los adultos no le preguntan a los niños?

¿Será porque los adultos tienen miedo de sus respuestas?

¿Será porque a los adultos ya se les olvidó preguntar?

¿Cómo van a crecer los adultos, si no le hacen preguntas a los niños?

¿Cómo sería un mundo en el que los adultos se preocuparan por conocer las opiniones de los niños?

¿Le has preguntado a tus papás o a los adultos, por qué no le hacen preguntas a los niños sobre cosas importantes?

Desde nuestro punto de vista, mayéutica y dialéctica se suponen y se engendran recíprocamente, de modo que las respuestas que los niños formulan gracias al ejercicio del método mayéutico, dan lugar a nuevas preguntas que la sociedad ha de tomar como camino para conocerse a sí misma: los niños y sus preguntas son, en ese sentido, el espejo por el cual la sociedad adulta bien puede encontrar la imagen de su deforme rostro retratado, para reconocerse en ella y dejar de generar aquellas condiciones que hacen insoportable la propia realidad infantil.

El método mayéutico, al invitar a los niños a interrogar a la sociedad adulta, se determina como el fundamento del emplazamiento de la sociedad adulta a dar cuenta de sí. Las respuestas a las preguntas que se formulan los niños son, a su vez, las preguntas que la propia sociedad adulta podría hacerse a sí misma para dejar de repetir los horrores en los que se constituye, y en los cuales involucra sistemáticamente a la niñez. La filosofía para niños, en este sentido, exhorta a los adultos a conocerse a sí mismos justo a partir de las preguntas que los niños formulan. Repetimos, mayéutica y dialéctica se engarzan promoviendo un juego de espejos entre mundo infantil y mundo adulto, juego de espejos que tiene como objeto poner al desnudo la realidad efectiva de un mundo muchas veces hostil a los pequeños, que el universo adulto, por diversos medios, oculta injustificadamente, de manera sistemática y sostenida.

Filosofando con los niños, abre a los pequeños a una reflexión filosófica sobre temas de cierta altura especulativa. Al estar familiarizados a lo largo

de los capítulos con problemas diversos que aquejan la realidad nacional, estos problemas pueden ser replanteados, para brindar a los niños el marco para desarrollar una reflexión sobre cuestiones abstractas, como el valor y el sentido del quehacer de la historia o el origen de la cultura. Tal es el caso del cuento “El estudiante de historia” en el que la explícita presencia conceptual de los autores de la tradición desaparece, dando lugar a una reflexión filosófica neta a cargo del propio niño que ha adquirido ya las propias habilidades reflexivas características del quehacer filosófico.

El estudiante de historia

Un estudiante de historia que se llamaba Ernesto llegó a una pequeña ciudad en la que el Palacio de Gobierno tenía colgados en las paredes cuadros con pinturas de los héroes de la patria. El Palacio de Gobierno era muy bonito, pues tenía techos altos, de donde colgaban hermosas lámparas de cristal. A Ernesto le gustaba mucho la historia, pues creía que si los pueblos entienden su pasado, pueden mejorar su presente y su futuro. Ernesto se decía a sí mismo:

“La historia de los pueblos es como la historia de los hombres. Cuando un hombre entiende cómo fue educado, cómo eran sus hermanos y sus papás cuando era chico, puede entender muchas cosas de su vida y puede planear su futuro. Lo mismo le pasa a los pueblos. Cuando un pueblo conoce su pasado, puede conocerse a sí mismo y trabajar para tener un futuro mejor”.

¿Estás de acuerdo con Ernesto? ¿Piensas que los pueblos, como los hombres, pueden tener un futuro mejor si conocen su pasado? Por ejemplo ¿crees que si tú sabes por qué tu papá escogió su trabajo, puedes escoger si quieres seguir haciendo el mismo trabajo que él cuando seas grande o puedes cambiarlo por otro? Quizá tu papá fue doctor, y tú, sin darte cuenta, también quieras ser doctor porque él a eso se dedicaba. A lo mejor si tú averiguas por qué tu papá fue doctor y si realmente le gustaba, cambias de opinión y quieres dedicarte a otra cosa.

Ernesto estaba viendo los cuadros que estaban colgados en el Palacio de Gobierno y se decía a sí mismo:

“Estos héroes de la patria lucharon para tener el país que ahora gozamos. Tenemos que entender por qué lucharon y así conservar lo bueno que nos dejaron”.

Pero en ese momento, cuando veía uno de los retratos que estaba en el fondo del pasillo, unos trabajadores del Palacio de Gobierno empezaron a descolgar algunos cuadros y en su lugar a colocar otros.

“¿Qué sucede?” Se preguntó Ernesto a sí mismo. “¿Cómo vamos a recordar nuestro pasado, si estos hombres quitan unos cuadros y en su lugar colocan otros? Es como si a un niño le quitan las fotos de sus papás y le ponen las de otras personas”.

Entonces Ernesto le preguntó a uno de los trabajadores:

–Señor, ¿por qué descuelgan los cuadros?

–Son órdenes. Órdenes del presidente municipal.

Al escuchar la respuesta del trabajador, Ernesto decidió ir al despacho del presidente municipal, para preguntarle por qué cambiaban los cuadros del Palacio de Gobierno. Una vez que hubo saludado al presidente le dijo:

–Señor presidente, ¿por qué cambió usted los cuadros que estaban en el pasillo, si son parte de nuestra historia?

–Precisamente por eso– le dijo el presidente. –Esos cuadros representan una mala reconstrucción de nuestra historia. Nuestro gobierno, que tiene una nueva propuesta para el país, debe recuperar las ideas de algunos hombres que han sido injustamente olvidados.

–Pero usted ha descolgado cuadros de hombres que lucharon por la patria– le dijo Ernesto al presidente municipal.

–Pero estoy colgando otros, de personas ilustres, que el presidente anterior tenía arrumbados en una bodega. Vienen tiempos nuevos. Hay que rehacer la historia.

–Pero la historia ya está hecha– le dijo Ernesto.

–No–, respondió el presidente –la historia la hacemos quienes gobernamos al país, según los intereses y las necesidades del momento.

Ernesto estaba sorprendido. Los argumentos del presidente municipal le parecían en cierto modo convincentes, aunque en realidad no estaba de acuerdo.

¿Tú estás de acuerdo con el presidente municipal? ¿Crees que la historia es algo que esté ya hecho o, más bien, piensas que es algo que haya que reconstruir, como un juego de armar? ¿Crees que cada presidente tiene derecho a reconstruir la historia según sus intereses? Pero si cada gobierno o cada presidente hace la historia según sus intereses, ¿cómo ponerse de acuerdo?

Ernesto le dijo al presidente:

–Debemos respetar lo hechos del pasado para hacer historia.

–Pero los hechos del pasado sólo tienen sentido cuando un presidente los utiliza para sacar adelante su gobierno. Por ejemplo, yo cuelgo el cuadro de este ilustre constructor de puentes y caminos, llega el día de su aniversario, yo hago una fiesta y, junto a su fotografía, inauguro un puente. ¡Esto es un buen gobierno!

—¿Pero por qué descuelga la foto del presidente que repartió tierras a los pobres para que éstos tuvieran trabajo?

—Eso no le interesa tanto a mi gobierno. Lo que le interesa a este gobierno es el progreso. Los caminos, los puentes y las fábricas. La tierra ya está repartida, ahora es tiempo de hacerla producir.

—Pero todavía hay campesinos sin tierra y son muchos— le respondió Ernesto al presidente. —¿Dónde queda la historia del pueblo, la historia de los pobres?

El presidente miró sorprendido a Ernesto. Esta última pregunta lo incomodó un poco.

¿Estás de acuerdo con Ernesto? ¿Crees que el presidente no debe descolgar los cuadros de los héroes que lucharon por la tierra, pues queda mucha tierra por repartir? ¿O piensas, como el presidente, que la tierra ya está repartida y que conviene recordar la historia de otra cosa, como la de los empresarios y los constructores de puentes y caminos?

Entonces el presidente le dijo a Ernesto con voz altisonante y satisfecha:

—Los gobiernos conducen al pueblo, y la historia del gobierno es la historia del pueblo.

—Muchas veces el pueblo ha luchado contra los gobiernos— dijo Ernesto.

—Pero los gobiernos acaban siempre haciendo la historia— respondió el presidente— El pueblo es como un niño al que hay que llevar de la mano.

En ese momento, antes de que Ernesto pudiera seguir haciéndole preguntas al presidente, su secretaria le dijo:

—Señor, tiene una llamada de un diputado. Es importante que la atienda.

—Con su permiso— le dijo el presidente a Ernesto.

Ernesto se despidió de él y ya no pudieron seguir conversando.

¿Estás de acuerdo con el presidente? ¿Crees que los gobiernos llevan de la mano a los pueblos, como si fueran niños? ¿Crees que la historia que hacen los gobiernos es la historia del pueblo? ¿O piensas que cada gobierno inventa la historia según sus intereses, sin tomar en cuenta los intereses del pueblo? ¿Qué le pasa a un pueblo que no hace su historia y deja que los gobiernos la hagan por él?

¿Quién hace la historia? ¿Los gobiernos o el pueblo? ¿Cómo harías tú la historia de tu pueblo o tu ciudad? ¿Tomando en cuenta los intereses del pueblo o los del gobierno? ¿Por qué?

Ernesto salió del Palacio de Gobierno pues ya era tarde y había quedado con un amigo en el café de la plaza. Echó una última mirada a los

cuadros y vio que nuevos cuadros habían sustituido a los antiguos, que seguramente habían sido guardados en la bodega.

Filosofando con los niños busca llamar a los pequeños a hacer frente a un mundo cambiante y, en ocasiones, francamente agresivo, gracias a la adopción de algunos de los recursos de pensamiento del discurso filosófico. Estos recursos de pensamiento –de manera general: la caución metodológica del planteamiento de los problemas, la mayéutica socrática, el vitalismo filosófico, la freiriana educación liberadora– esperamos que logren conjugarse, con el objeto de articular un texto de filosofía para niños en el que éstos pueden encontrar un ámbito en el que el propio mensaje délfico –“cónocete a ti mismo”– resuene y vea amplificada su voz.

Filosofía para niños, a pesar de ser un libro en ocasiones difícil por lo espinoso de los temas que aborda, pretende servir de umbral a una reflexión filosófica que no ve escamoteada su dimensión vital, en la medida que los propios temas que son su objeto son el motor de procesos diversos de interiorización, y como decíamos al principio de este trabajo, de individuación o singularización, a través de los cuales los pequeños han de empezar a transitar, por su propio pie, el difícil camino de humanización que a todos los hombres, de un modo u otro, siguiendo a la propia tradición vitalista, nos es dado recorrer.

La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños; Jugemos a preguntar. Problemas de filosofía para niños y, Filosofando con los niños, se encadenan en la medida que llevan adelante el desenvolvimiento del principio metodológico en el que se articulan. De la historia de la filosofía al ejercicio dialógico, y de éste a la problematización del presente inmediato, la aplicación y desenvolvimiento de la caución metodológica del planteamiento de los problemas, creemos que nos ha permitido articular una trilogía de libros de filosofía para niños en la que el misterio del autoconocimiento en el que se cifra lo humano aparece como objeto fundamental.

Queda al lector la trilogía y juzgar por sí mismo si nuestro cometido ha sido afortunado. El presente texto, en última instancia, toda vez que se constituye como un análisis de la forma y los resortes interiores que han guiado nuestra empresa, se resuelve como una invitación. Una invitación a la lectura, a compartir nuestro modesto esfuerzo por hacer filosofía y llamar a los niños a filosofar.

Bibliografía

- Agustín, *La ciudad de Dios*, BAC, Madrid, 1958.
- Bergson, “Del planteamiento de los problemas”, en *El pensamiento y lo moviente*, PUF, 1988.
- Colli, Giorgio, *El nacimiento de la Filosofía*, Editorial Tusquets, Barcelona, 1996.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación?, La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México, 1985.
- Freire, Paulo, *Cartas a Guinea-Bissan, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, México, 1988.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 1986.
- Ezcurdia, José, “Diagnosis y mayéutica: la palabra de los niños como espejo de la sociedad”, en *Situación de los niños en el Estado de Guanajuato*, Universidad de Guanajuato, Gobierno del Estado de Guanajuato, Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Guanajuato, 2006.
- Ezcurdia, José, “Hacia la construcción de una filosofía como arte del preguntar”, en *¿Quiénes son los estudiantes? Fibras, hilos y tramas formativas. Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos*, IIEDUG, Univ. de Gto, 2008.
- Ezcurdia, José, “Talleres de filosofía para niños”, en *¿Quiénes son los estudiantes? Fibras, hilos y tramas formativas. Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos?*, IIEDUG, Univ. de Gto, 2008
- Marx Karl y F. Engels, *Escritos económicos*, Editorial Juan Grijalva, México, 1962.
- Mondolfo, Rodolfo, *Heráclito*, Siglo XXI, México, 1966.
- Nietzsche, *La gaya ciencia*, Edivisión, Madrid, 2002.
- Nietzsche, *Genealogía de la moral*, Méstas, Madrid, 2006.
- Platón, *Apología*, en *Obras Completas*, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.
- Platón, *La república*, Libro VII, en *Obras Completas*, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.
- Platón, *Fedro*, en *Obras Completas*, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.
- Platón, *La república*, Libro VII, en *Obras Completas*, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.

TALLERES DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EL TEXTO *FILOSOFANDO CON LOS NIÑOS*

José Ezcurdia

–Ahora representate el estado de la naturaleza humana, con relación a la ciencia y a la ignorancia, según el cuadro que te voy a trazar. Imagina un antro subterráneo, que tenga en toda su longitud una abertura que dé libre paso a la luz, y en esta caverna hombres encadenados desde la infancia, de suerte que no puedan mudar de lugar ni volver la cabeza a causa de las cadenas que les sujetan las piernas y el cuello, pudiendo solamente ver los objetos que tienen en frente.

Platón, *República*, libro VII.

En el capítulo anterior señalamos que el libro *¿Quiénes son los estudiantes? Fibras, hilos y tramas formativas. Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos* muestra en sus capítulos “Hacia una filosofía como arte del preguntar” y “Talleres de filosofía para niños”, tanto un ejemplo detallado de la realización de los propios talleres a los que hemos aludido, como del marco teórico en el que éstos toman su fundamento. En este capítulo, como apuntamos, haremos explícito el vínculo entre la realización de los talleres mismos y el libro *Filosofando con los niños*, que cierra la trilogía de la cual venimos haciendo manifiesta la forma y el despliegue de sus fundamentos metodológicos.

¿Por qué apoyarse en la realización de talleres de filosofía para redactar el mencionado libro? Como decíamos, en la medida que *Filosofando con los niños* buscar llevarlos, a éstos, a interrogar su propio contexto psicológico y social; las preguntas y las respuestas, los debates y las disputas, los razonamientos y la inferencias, así como los dibujos que ellos mismos nos han proporcionado en los talleres; nos parece que resultan una fuente importante para la redacción de nuestro texto: los talleres de filosofía, al contar con la *experiencia* misma del desenvolvimiento del método mayéutico, se han constituido como principio fundamental para guiar la redacción de *Filo-*

sofando con los niños que busca, precisamente, conducir a los pequeños a la problematización y crítica de su medio.

Para decirlo de la mano de Sócrates y del propio Paulo Freire: la educación es educación sólo cuando conquista su carácter liberador, sólo en tanto recae justo sobre una realidad propia para desatar un proceso crítico y dialógico en el que el hombre deja de ser cosa y satisface su capacidad de relacionarse consigo mismo y su realidad. *Filosofando con los niños*, en este sentido, se nutre de los talleres de filosofía y ambos pretenden, aun precariamente, empujar un proceso de humanización. Un proceso de humanización en el que al niño se le restituya su palabra, en el que al niño se le considere, como decíamos en el capítulo anterior, como persona.

Los talleres de filosofía para niños, como señalábamos en *¿Quiénes son los estudiantes?*, en diversas ocasiones abren procesos psicológicos difíciles, en la medida que los tópicos tratados, a pesar de reclamar atención urgente, muchas veces se encuentran sepultados por el silencio, producto de la intransigencia y la barbarie del mundo adulto: la violencia familiar, la migración, el racismo, entre otros temas, al ser abordados en los talleres de filosofía para niños justo por el método mayéutico, suscitan reacomodos emocionales e intelectuales que, en ocasiones, pasan por sendos procesos catárticos: el llanto, así como algunas irrupciones de violencia que acompañan a los más frecuentes ejercicios de crítica y razonamiento, son fenómenos impredecibles y a veces dolorosos en la propia realización de los talleres y que, no obstante, resultan característicos de la construcción del “conocimiento de sí”, del cual los propios niños son responsables. Cualquier adulto sabe que conocerse a sí mismo es una tarea ardua y penosa de realizar. En los talleres de filosofía para niños y en *Filosofando con los niños* hemos asumido el riesgo de compartir con los pequeños ese desafío. Desde la perspectiva socrática la purificación (*catharsis*) es ya un signo de la valentía (*andreia*) fundamental en la práctica de la propia virtud (*areté*) como capacidad de autodeterminación (*autoarquía*). El ejercicio de la mayéutica implica, al considerar a los niños como personas, colocarlos como problema u obstáculos de sí. ¿La problematización del contexto podría tener, en esencia, otro sentido? ¿Invitar a los niños a preguntar por su mundo es otra cosa, en último análisis, que una invitación a preguntar por sí mismos?

Ahora bien, llegados a este punto, podemos inquirir:

¿Cuál es el resultado del ejercicio de la mayéutica con los pequeños? ¿Éstos necesariamente se colocarán justo como problema de sí, de modo que al salvarse lleven a cabo la construcción de su carácter (*éthos*)? ¿Podemos constatar el conocimiento de sí de los niños, como si realizáramos una operación aritmética? ¿Podemos otorgar una calificación del “conocimien-

to de sí” o certificar un porcentaje de egreso de la práctica de la virtud de los niños en nuestros talleres?

Los talleres de filosofía y *Filosofando con los niños*, nos parece, son sólo simples causas eficientes de procesos diversos que se resuelven por sí mismos. El conocimiento y el cuidado de sí, en último análisis, creemos que radican justo en la satisfacción del proceso de individualización y la construcción de la autonomía, a la que nos referíamos en el capítulo anterior. ¿La virtud se enseña? se pregunta Platón en el *Menón*. Su respuesta es un diálogo aporético. Sólo la reminiscencia y el entusiasmo nos otorgan una pista para dar cuenta de lo que hemos denominado “proceso de singularización”. La reminiscencia y el entusiasmo caen fuera de los límites de este trabajo.¹ Platón, en el *Menón* termina por mirar al cielo. Nosotros ahora, preferimos ver al ras de nuestro mundo, aunque no desdeñemos el conjunto de la filosofía platónica. Al Platón del *Banquete* o del *Fedro*, emparejamos el Platón de la *República* que, aunque muestra la propia Teoría de las ideas con toda su carga trascendente, con el mito de La caverna delimita el marco problematizante en el que se ordena tanto la articulación de *Filosofando con los niños*, como de nuestros talleres de filosofía. Este libro, y los propios talleres invitan a los niños a interrogar su mundo, con la confianza de que éstos encuentren una salida al enigma y al laberinto que representa su condición,

¹ Para desarrollar esta temática Cfr: Ezcurdia, José, “Educación y religión en el pensamiento de C. G. Jung”, *Educatio*, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato, 5, 2008.

Cfr. Jung, que en clara alusión a Platón, nos habla de la marca, tipo o caracter, capaz de imprimir su forma en el alma del hombre, en tanto culminación del propio proceso educativo: “La psicología se ocupa del acto de ver y no de construir nuevas verdades religiosas, en un momento en que ni siquiera las doctrinas existentes han sido comprendidas aún. Es sabido que en materia de religión no puede comprenderse nada que no se haya experimentado interiormente. Sólo en la experiencia íntima se revela la relación del alma como lo exteriormente mostrado y predicado, como un parentesco y correspondencia, análogos a los de *sponsus* y *sponsa*. De manera que si como psicólogo digo que Dios es un arquetipo, me refiero al tipo impreso en el alma, vocablo que, como es notorio, deriva de Tipos=golpe, impresión, grabación.” (Jung, 2002: 22).

Platón mismo nos dice en el *Menón*, p. 250: “Por lo que a nosotros toca, Menón, si en este discurso hemos examinado la cuestión, y hemos hablado como debíamos, se sigue que la virtud no es natural al hombre, y que no puede aprenderse, sino que llega por influencia divina a aquellos en quienes se encuentra, en conocimiento de su parte; a menos que se nos muestre algún político, que sea capaz de comunicar su habilidad a otro. Si llega a encontrarse alguno, diremos de él, que es entre los vivos lo que Tiresias entre los muertos, si hemos de creer a Homero, que dice de este adivino: Que es el único sabio en los infiernos, y que los demás no son más que sombras errantes a la aventura (Odisea, R. X. V. 495). En la misma forma, semejante hombre sería, respecto de los demás, en lo relativo a la virtud lo que la realidad es a la sombra”.

que, como la adulta, requiere ser encarada para ser vivible. La caverna de Platón, en este sentido, nos ha brindado el bajo sostenido para llevar a cabo la redacción de *Filosofando con los niños* y su articulación con los talleres de filosofía para niños. Son ellos, los niños, quienes en última instancia encontrarán una salida a su caverna, pues, nos consta, tienen el coraje, la propia valentía, para abordar los flancos más oscuros y ciegos de su situación existencial.

Abordemos la sesión de los talleres consagrada al racismo y a la televisión. La pregunta que detonó los debates fue: “¿Por qué en la televisión casi todos los personajes son blancos de ojos claros, excepto cuando hacen de sirvientes, si vivimos en un país de morenos?”² Los dibujos y los textos que los pequeños elaboran al respecto son elocuentes:



Los gueros por mucho dinero que
tengan son iguales que los pobre
porque alfindecuenta todos balemos
igual es dificil aguantar lo que
pasan en las tenelobelas

² El detalle de la realización de los talleres de filosofía para niños, repetimos, se recoge en el capítulo homónimo del citado libro *¿Quiénes son los estudiantes?*

Los güeros salen en las telenovelas porque los directores los ecogen, los güeros siempre han salido en la television, por esto son ricos por lo mismo, en las películas, en telenovelas son güeros no son Morenos, la gente piensa, pensó y piensa que son pobres y feos, los güeros porque casi todos son extranjeros, por ejemplo: Estados Unidos, es un país rico el más rico del mundo, la mayoría de gente de este son güeros y ricos, los morenos porque hay países pobres y su gente es asiática, en las telenovelas los directores saben o piensan de los güeros son famosos, ~~por ejemplo Estados Unidos~~ todos los güeros son famosos y ~~por eso~~ la gente le vea:



N

Nosotros, a partir de la experiencia de los talleres, redactamos el siguiente texto:

Platón y la televisión

Platón, como recordarás en *Juguemos a preguntar*, decía que los hombres la mayor parte de la vida la pasamos como si estuviéramos dentro de una caverna: ¿Qué quería decir Platón con eso? ¿Qué quería decir cuando comparaba nuestras vidas con una caverna?

Bueno, Platón seguía a su maestro Sócrates, que decía que los hombres, como no nos conocemos a nosotros mismos y somos esclavos de

nuestros vicios y nuestras pasiones, como el papá que le pega a sus hijos o el político que sólo roba, no somos dueños de nosotros mismos. Platón había aprendido de su maestro Sócrates que los hombres, por lo regular, no practicamos la virtud. Por eso Platón decía que vivíamos en el fondo de una caverna y confundimos la luz con la sombra, el bien con el mal, y la verdad que es la virtud misma, con nuestras opiniones que reflejan más nuestra ignorancia, que la esencia de las cosas mismas.

Un día un estudiante de la filosofía de Platón que se llamaba Aureliano, se decía a sí mismo:

“Creo que Platón exagera un poco. Dice que los hombres vivimos en una caverna, cuando lo que yo veo es una hermosa ciudad, con muchos cines y restaurantes. Es cierto, en la ciudad tenemos muchos problemas, como el tráfico y la contaminación, pero no veo por qué Platón decía que los hombres vivimos en una caverna. Platón exagera un poco”.

Aureliano llegó a casa de su hermano, que vivía en un pequeño departamento, en una zona de edificios multifamiliares. Hacía tiempo que Aureliano no veía a su hermano, y no conocía a sus hijos y a su esposa. Sería un bonito reencuentro. Y además sería agradable verlo convertido en un padre de familia.

¡Ring Ring! Aureliano tocó el timbre del departamento.

Poco tiempo después la puerta se abrió y vio a su hermano sonriente.

—¡Pasa, siéntate, que estamos viendo el fútbol!

Aureliano se sentó en la pequeña sala. Faltaban sólo 15 minutos para que terminara el partido. La concentración de su hermano y sus sobrinos en el juego era tanta, que no lo saludaron como él esperaba y mucho menos le hicieron caso cuando les preguntó cómo iban en la escuela.

—Espera tío a que acabe el partido— le dijeron.

A Aureliano no le quedó más remedio que ver el final del partido en silencio. Un aburrido 0-0. Cuando el partido terminó, Aureliano empezó a preguntarle a los niños y a su hermano cómo estaban, cómo iban en la escuela, pero éstos sostenían a medias la plática, pues mantenían su atención en la televisión, sólo que ahora en el canal de las telenovelas. De tanto en tanto su hermano o sus propios sobrinos le ofrecían una mirada a su tío, para regresar al aparato, que presentaba interminables barras comerciales. Estaban esperando a que llegara su mamá para cenar.

Aureliano, como estudiaba filosofía, conocía muchos filósofos. Era un buen conversador y en particular le gustaba la filosofía de Platón. Pero prefirió dejar a un lado la filosofía, y abordar un tema de política. Le preguntó a sus sobrinos qué les parecía el nuevo presidente. En el país

acababa de haber una elección presidencial muy reñida y discutida, y quería conocer su opinión al respecto.

–¿El nuevo presidente...?– le preguntó el más pequeño –¡Mira!– exclamó refiriéndose a la telenovela –la sirvienta del millonario, la india esa fea, sabe que su patrón tiene una amante. ¡La rubia que tiene un cuerpazo!

–Pero yo te preguntaba qué te parece el nuevo presidente– insistió Aureliano

–Eso no me importa– le respondió su sobrino –¡Esa india sabe que su patrón millonario tiene una amante!

Cuando le iba a preguntar a su hermano sobre el nuevo presidente, llegó la esposa de éste, con unas pizzas.

Ya en la mesa, la televisión seguía encendida.

–Pásame un pedazo de pizza.

–Gracias.

–Dame una hawaiana.

Hubo un breve silencio, pues todos empezaron a cenar. Tras una larga barra de anuncios, comenzó el noticiario de la noche.

–Mira– le dijo su sobrino –ahí esta tu presidente. Ahí van a decir todo lo que tú quieras saber...

–Pero yo no quiero saber lo que dice la tele– le dijo Aureliano a su sobrino –quiero saber lo que tú piensas del presidente.

–¿Lo que yo pienso del presidente?– se dijo sorprendido a sí mismo el joven e inmediatamente respondió:

–Pues lo que dice la tele– le dijo al tiempo que su papá, su mamá y su hermano, veían otras noticias sobre un robo a un banco.

–¡Mira las camionetas de los policías, esas sí que son camionetas de verdad! ¡Algún día quisiera tener un camioneta como esa!– exclamó su hermano.

Tras ese último comentario, Aureliano se dijo a sí mismo:

“Creo que Platón tiene razón cuando dice que los hombres vivimos en una caverna. Le pregunto a mis sobrinos y a mi hermano qué piensan sobre el nuevo presidente y me responden con lo primero que dice la televisión.

Trato de conversar con ellos sobre cómo van en la escuela y no dejan de ver la televisión. Sólo les importa lo que dicen las telenovelas.

Los hombres de ahora no tenemos un punto de vista propio sobre las cosas, sino que opinamos lo que nos dice la televisión.

La televisión es la caverna de la que hablaba Platón”.

¿Estás de acuerdo con Aureliano? ¿Crees que actualmente los hombres dejamos de pensar por nosotros mismos, por hacerle caso a la televisión?

¿Te parece que sus sobrinos no tienen un punto de vista propio y dejan de conversar por tener la tele encendida todo el tiempo, hasta para comer y cenar?

¿Crees que la televisión es como la caverna de la que hablaba Platón, que nos hace confundir la sabiduría con la ignorancia y las simples opiniones?

Aureliano, en medio de la cena, le preguntó a la esposa de su hermano, por qué se había pintado el pelo de rubio, si tenía un bonito cabello color negro azabache. Él sabía que esa pregunta era un poco extraña, pero tenía ganas de conversar y no le había hecho gracia que la familia dejara de hacerle caso por ponerle atención a la televisión.

–Bueno– respondió su cuñada –tenemos que estar a la moda.

–¿Y quién pone la moda?– preguntó Aureliano.

–Pues los artistas de la televisión– respondió ella, mientras veía la serie que comenzaba después del noticiario.

–Pero la mayoría de esas artistas son blancas, esbeltas, rubias naturalmente y de ojos claros ¿Cómo te vas a ver igual que ellas, si tú eres morena y de ojos negros?– le preguntó nuevamente el filósofo.

–¡No me importa!– respondió ella visiblemente molesta, a la vez que un silencio incómodo se instaló en la familia, con el fondo de las voces de la televisión.

–Yo tengo que ser rubia, pues eso demuestra que tengo clase– añadió secamente.

–Pero la clase no se consigue pintándose el pelo, ni dejando de tener tu rostro moreno...– le dijo Aureliano.

–¿Tú qué sabes qué es la clase? Nunca vienes de visita y cuando vienes, sólo te gusta molestar y hacer preguntas raras.

–¿Qué tiene de malo hacer preguntas?– le dijo Aureliano a su cuñada.

Pero nadie le respondió. La familia entera tenía otra vez la atención puesta en la televisión.

Aureliano nuevamente se dijo a sí mismo:

“Platón tenía razón. Vivimos en el fondo de una caverna. Mi cuñada quiere ser rubia, de ojos claros y piel blanca, sólo porque se lo dice la televisión. Ella en realidad es morena, de pelo y ojos negros. Pobre, se debe sentir muy mal al mirarse en el espejo por las mañanas”.

¿Crees que Aureliano tiene razón cuando dice que los hombres vivimos en la caverna? ¿Crees que su cuñada se conoce a sí misma o más bien es esclava de sus vicios y sus pasiones, por su necesidad de ser rubia de ojos claros, cuando ella en realidad es morena de cabello negro?

¿Piensas que se puede ser feliz, cuando se le hace caso a la televisión que te dice que eres feo por ser moreno, como la sirvienta del millonario de la telenovela?

Una familia que tiene la televisión encendida todo el tiempo, incluso para comer y para cenar, ¿es una familia que tiene tiempo para conversar y dialogar? Una familia que tiene siempre encendida la televisión, ¿puede hablar de sus problemas o de los problemas de su colonia y su país, para conocerse a sí misma y practicar la virtud?

¿Crees que la televisión, como pensaba Aureliano, es la caverna de la que hablaba Platón en sus libros?

Aureliano estaba cansado, se despidió de su hermano, de la esposa de éste y de sus sobrinos, y se fue a dormir a la cama que su cuñada misma le había preparado.

Como hemos señalado, los talleres de filosofía para niños se constituyen como espacios problemáticos y de diálogo en los que los pequeños son invitados a debatir y dialogar sobre diversas experiencias relativas a su propio contexto psicológico y social. En este sentido, los capítulos de *Filosofando con los niños* encontraron en los propios talleres un anclaje fundamental para su realización aunque, cabe señalar que, guardan una estructura en función del volumen y de la trilogía de la que forman parte: hay capítulos que abordan, simultáneamente, temáticas que se vinculan, como el alcoholismo, la migración y la violencia familiar, que no obstante, fueron abordadas por separado en los talleres de filosofía para niños. Hemos querido otorgar a *La historia de las preguntas ¿Por qué?, Juguemos a preguntar y Filosofando con los niños*, una unidad orgánica y una continuidad aunque, en última instancia sean, los propios talleres de filosofía su fundamento y la inspiración que motivó su redacción.

Los dibujos que veremos a continuación, muestran aspectos de realidades terribles como la migración a Estados Unidos, en la que la muerte de los familiares queridos, al cruzar la frontera, se constituye como una verdadera pesadilla. Esta situación engendra, entre otras, un terrible alcoholismo que se resuelve como violencia familiar. En los dibujos que presentamos es evidente que las generaciones de hombres se emborrachan y se golpean, haciendo de la propia violencia familiar casi un rasgo cultural. Sabemos que los problemas psicosociales tienen múltiples causas y que, establecer una causalidad, digamos, mecánica o lineal entre migración y alcoholismo, o migración y violencia familiar es absurdo. No obstante, el paso de las sesiones de los talleres de filosofía para niños permite desenrañar, paulatinamente, la compleja red causal que mantiene a nuestra

infancia, en muchos estratos sociales, en una constante zozobra. Son los propios niños los que, con la continuidad de las sesiones de los talleres de filosofía establecen los vínculos entre las causas que determinan su propio contexto.

Intercalemos dibujos y textos de los propios talleres, con los cuentos de *Filosofando con los niños* que ilustran las temáticas recién referidas.

Sócrates y las preguntas ¿Nos preguntamos qué le pasa a nuestros pueblos, cuando los adultos se van al Norte?

Un día llegó una visitante de la ciudad, que se llamaba María, a un pueblo que estaba en el centro del país, a 5 horas de la capital. El pueblo era muy bonito. Tenía las bardas de adobe y árboles muy altos sembrados a lo largo de las calles de piedra. En el centro del pueblo había una iglesia antigua y la nubes, blancas, esponjosas, enormes, flotaban en un cielo muy azul, que brillaba con la luz del sol.

María quería pasar unos días en el campo, pues los coches, el ruido y la contaminación de la ciudad la tenían harta y necesitaba descansar.

Cuando llegó al centro del pueblo, se dirigió a una paletería. Una mujer muy joven con algunos niños jugando a su alrededor, le vendió una rica nieve de limón.

Después se sentó un rato en la plaza, donde un viejo pasó arrastrando un carrito cargado de sillas pequeñas y mesas.

Un poco más tarde sonaron las campanas. Era la hora de la misa. Quizá porque no tenía nada que hacer, quizá por curiosidad, María entró a la iglesia.

Escuchaba las palabras del cura, cuando se dio cuenta de que en la iglesia no había hombres. Sí, no había hombres. Había viejos y niños, pero hombres jóvenes, en edad de trabajar, prácticamente no había ninguno.

¿Tú sabías que en muchísimos países, como México por ejemplo, en los pueblos hay pocos hombres jóvenes? ¿Por qué no hay hombres en los pueblos? ¿A dónde se van?

A María le gustaba mucho estudiar filosofía. Conocía la filosofía de Heráclito, de Sócrates, de Platón, de san Agustín, de Spinoza y otros muchos filósofos. Conocía los filósofos que tú conociste cuando leíste *La historia de las preguntas ¿Por qué? y Juguemos a preguntar*.

Entonces María, al acabar la misa, decidió tomar el papel de Sócrates y abordar a las mujeres que salían de la iglesia:

–Señora, ¿por qué hay tan pocos hombres en el pueblo?– le preguntó a una mujer ya entrada en años, vestida con un bonito delantal.

–Pues porque la mayoría se van al Norte a trabajar. Aquí no hay trabajo.

La señora tenía el rostro duro. Sin duda la pregunta que le hacía María se la hacía ella misma muy a menudo.

–¿Y por qué aquí no hay trabajo?– preguntó a su vez María.

La señora guardó silencio. Por un instante dudó. No sabía qué responder. La cara se le endureció aún más y frunció el ceño.

Otra señora, que estaba junto a ella, respondió en su lugar:

–No hay trabajo, pues porque algunos acaparan todo y no dejan nada a los demás. Sólo nos queda ir a trabajar a los Estados Unidos.

–¿Y las mujeres que se quedan con sus hijos, se quedan contentas cuando sus esposos se van?

Esta vez las dos mujeres guardaron silencio. Esas preguntas, sin duda, eran desgarradoras y difíciles de responder.

¿Te parece bien que María tome el papel de Sócrates? ¿Crees que es correcto que María le pregunte a las señoras si se quedan contentas cuando sus maridos las dejan solas por irse a Estados Unidos? Probablemente te parecerá que no tiene derecho a preguntar cosas que a los demás les hacen sufrir. Pero, si no fuera así, las personas no se preguntarían nada, no reconocerían sus problemas y no se conocerían a sí mismas. Al menos eso es lo que decía Sócrates, y María estaba de acuerdo con él. ¿Estás tú también de acuerdo con Sócrates? ¿Crees que para que la gente se conozca a sí misma es importante que alguien, de vez en cuando, le haga preguntas, aunque sean difíciles de responder? María siguió preguntando:

–Señora, ¿alguna vez se reúnen todas las mujeres del pueblo para discutir por qué los hombres se van a los Estados Unidos?

Otra señora más, que tenía trenzas muy largas y que había escuchado la conversación, intervino:

–No, nunca nos reunimos para hablar de eso.

–Pero es importante– respondió María.

El pequeño grupo que se había reunido alrededor de María escuchaba atentamente.

–¿Por qué no se han reunido para discutir lo que pasa cuando se van sus maridos al Norte?– volvió a preguntar María.

–Nadie nunca nos enseñó a discutir nuestros problemas– dijo una señora bajita.

–Pero sus hijos se quedan sin papás, ¿no es cierto?– dijo María, y después añadió:

—¿Qué les pasa a las familias cuando los papás se van? ¿Los niños crecen fuertes y seguros de sí mismos?

Otra vez la conversación se puso muy tensa. Un silencio de piedra se había apoderado del ambiente. De pronto, una de las señoras dejó caer una lágrima.



un dibujo se trata de la migración
 en la que mucha gente se va a los
 estados unidos
 en busca de mejor trabajo
 y desgraciadamente muchos
 mueren ahogados en Rio Bravo



Un señor se emborracha porque lo invitan, porque les gusta tomar, porque se quieren olvidar de sus problemas, etc. Y se ~~emborracha~~ les pegan a sus hijos porque los hijos hicieron algo, porque quiere sacar su ira, por que se desquita con sus problemas, etc.

¿Te parece bien que María le pregunte a las señoras por qué no discuten sus problemas? ¿Cómo resolverían las señoras sus problemas, si no se hacen preguntas y no discuten jamás? ¿Aunque sea difícil y se toquen algunos sentimientos, crees que es importante preguntar y dialogar? ¿Por qué crees tú que las señoras no preguntan y discuten para tratar de enfrentar el problema de que sus maridos se van a trabajar al Norte?

En tu familia, ¿tus papás y tus hermanos se hacen preguntas y les gusta debatir sobre sus problemas?

¿Crees que en nuestro país la gente discute y analiza sus problemas? ¿Qué le pasa a un país en el que nadie debate y discute sobre lo que le pasa?

Platón, el mito de la caverna y los borrachos: los borrachos en nuestras comunidades, ¿viven en el fondo de la caverna?

María caminaba hacia la carretera para tomar el autobús de regreso a la capital. El campo y el aire puro le habían hecho mucho bien, aunque estaba un poco triste tras su encuentro con las señoras del pueblo. Eran muy lindas y buenas y, sin embargo, estaban desconsoladas porque no tenían a sus maridos.

Al doblar una esquina, se encontró con una de las señoras que le dijo:

—Señorita, hay una fiesta de 15 años. Vamos a hacer un mole, venga con nosotras.

María que, la verdad, empezaba a tener hambre, no dudó en aceptar la invitación.

La fiesta era en el patio de una casa. Había mucha gente y un grupo de música ranchera animaba el lugar. María al llegar notó que había algunos hombres. Eran los pocos que quedaban en el pueblo.

–Siéntese señorita, ¿quiere un molito?– le dijo una de las señoras.

El mole estaba exquisito. Aunque había pocos hombres, el baile estaba animado y hasta el cura del pueblo bailaba con una viejita.

Un muchacho muy joven sacó a bailar a María. Bailó dos canciones con él y regresó a su lugar, para comerse una pata de pollo que estaba deliciosa.

María se dio cuenta de que casi todos en la fiesta estaban un poco borrachines. Las señoras que bailaban tomaban cerveza. Y los pocos hombres del pueblo bebían tequila.

Un señor se le acercó a María:

–Tómese un tequilita, señorita– le dijo. –Es bueno para la digestión.

–Ya me tomé una cerveza, muchas gracias– le respondió María.

–Ándele, para que se anime.

–No, no, muchas gracias, así está bien...

La fiesta seguía, los músicos tocaban alegres tonadas y María se daba cuenta de que los asistentes tomaban cada vez más cerveza, pues algunos ya bailaban en zig-zag y una señora se había caído al suelo.

Repentinamente estalló una botella de vidrio y empezó una pelea entre dos señoras que se jalaban de los cabellos y las trenzas. Uno de los señores trató de separarlas, pero otro señor lo empujó. Señores y señoras se daban jalones en medio de la fiesta. Los perros ladraban y la música seguía.

¿Has estado alguna vez en una pelea de borrachos? ¿Te parece agradable? ¿Por qué crees que se emborrachaba la gente de ese pueblo?

María estaba un poco inquieta. La pelea había terminado. La música seguía como si nada, la fiesta continuaba y la gente seguía tomando.

María hubiera querido llegar a la carretera para tomar el autobús y regresar a su casa. Pero ya era de noche, y la fiesta seguía y seguía, y todos seguían emborrachándose.

La señora del delantal se le acercó a María, aquella con la que había tenido la conversación sobre los hombres que se iban al Norte.

–¿Usted no ha tomado?– le preguntó la señora.

–Un poco– le respondió María.

–¿Por qué no toma? Sí, ya sé, porque no tiene ganas– se respondió a sí misma la señora antes de que María pudiera decir algo.

–¿Usted toma porque tiene penas?– le preguntó María a la señora.

–¡Claro!– le respondió ésta. Como nuestros maridos no tienen trabajo, pues se van al Norte (es muy peligroso), mientras tanto, nosotras nos emborrachamos, pues nos quedamos solas.

–Pero es que todo el pueblo está borracho– dijo María.

–Es que todo el pueblo está triste– le dijo la señora.

–Pero no se emborrache– le dijo María –no lleva a ningún lado. No es la solución.

–Todo el pueblo está triste– repitió la señora.

María veía a la señora a los ojos. No sabía qué decirle.

¿Te parece a ti que es una buena idea emborracharse cuando se está triste o se tienen problemas? ¿Qué le va a pasar al pueblo, si todos se emborrachan y cuando están borrachos se pelean? ¿Qué le pasa a un país en donde todos sus pueblos la gente está triste y se emborracha?

La música seguía y otro par de hombres ebrios se estaban dando empujones pero, como apenas podían caminar, no alcanzaban a hacerse daño y nadie les hacía caso.

–Señora– dijo María angustiada –si se emborrachan, no pueden ponerse a debatir para arreglar sus problemas. Ponerse borrachos no es una solución.

–Claro que es una solución, nos da consuelo– le respondió la mujer.

La música continuaba y los perros ladraban junto a dos señores que decían necedades con voz pastosa.

¿Estás de acuerdo en que emborracharse es un consuelo? ¿No será, más bien, una de las causas de los problemas? ¿Por qué se emborracha la gente?

Si tuvieras muchos problemas, qué preferirías hacer ¿tratar de hablar sobre ellos para ver cómo los vas a resolver o emborracharte?

María estaba cansada. Se fue a un pequeño cuarto que le habían ofrecido. Se acostó en la cama y se quedó dormida.

Sonó que iba caminando en un mercado con mucha gente junto a unas ollas muy grandes de barro que ella sabía que eran para guardar semillas. Se asomó a una de las ollas y vio que estaba vacía. Luego caminaba por un callejón, había un señor viejo y feo que le daba miedo. María se despertó a media noche. Dio algunas vueltas en la cama y se volvió a dormir.

Al día siguiente se despertó cuando el sol estaba un poco alto. Debían ser las 9 ó 10 de la mañana. Salió de la habitación. Sólo quedaban mesas llenas de botellas vacías y platos con restos de comida. Al salir de su cuarto se dio cuenta de que, en el suelo, estaba tirado uno de los señores

que bailaban en zig-zag. Salió de la casa y se fue hacia la carretera. Vio que había 2 ó 3 borrachos más que no habían podido llegar a su casa y estaban tirados en la banqueta.

María venía ya en el camión, de regreso a la capital, y se decía a sí misma:

"Mi país parece que está metido en la caverna de Platón. En los pueblos todos se emborrachan y nadie hace nada".

¿Crees que en un pueblo donde todos se emborrachan y se quedan tirados por ahí se parece a la caverna de la que hablaba Platón? ¿Te parece que en un pueblo donde la gente se emborracha se practica la virtud y la gente es dueña de sí misma? ¿Te puedes conocer a ti mismo si te emborrachas hasta quedarte tirado por ahí, sin enfrentar tus problemas?

¿Estás de acuerdo con María? ¿Conoces a alguien que haga algo para que en los pueblos la gente ya no se emborrache y se quede tirada en la calle? ¿Conoces a algún político o a algún presidente que se preocupe porque la gente se emborracha en los pueblos? ¿Te parece que el alcoholismo es un problema importante que deberían tratar los políticos?

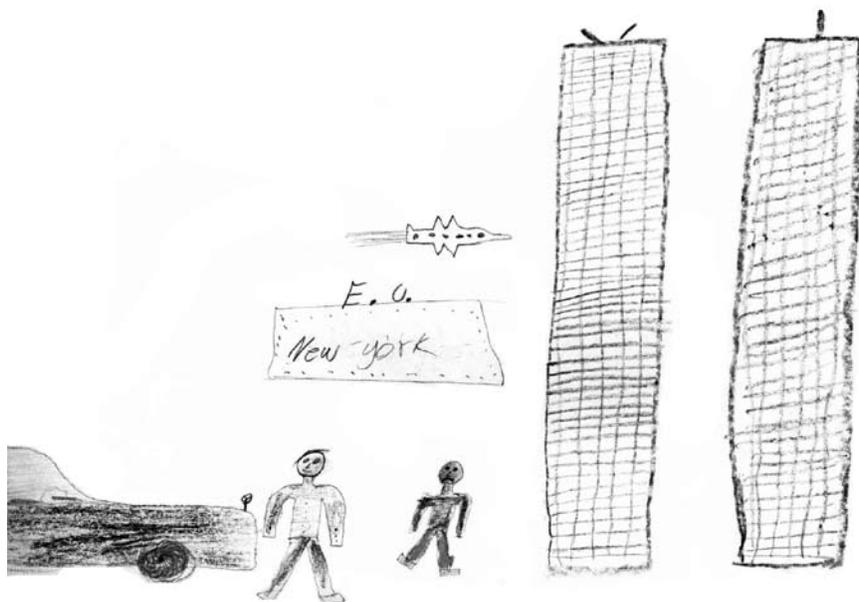
¿Estás de acuerdo con María? ¿Piensas que un país entero se puede convertir en la caverna de Platón, pues en los pueblos todo mundo se emborracha? ¿A alguien le conviene que la gente se emborrache? ¿Quién fabrica el alcohol?

De la migración al alcoholismo, del alcoholismo a la violencia familiar, de la violencia familiar al abandono institucional y a la política, de la política a la televisión, de la televisión al racismo, del racismo a la explotación, de la explotación a la propia migración;³ los niños, en la medida en que se desenvuelven en los propios talleres, van construyendo la compleja arquitectura de su propia condición. Esta condición, al ser nombrada, deja de vivirse ciegamente para convertirse en un obstáculo que, al ser salvado, promete un derrotero de autoconocimiento y autotransformación: los niños, al nombrar su realidad vivida, al iluminar, aun tímidamente, la propia caverna en la que se constituye su existencia, encienden una vela, una luz, que bien puede dar lugar a una fuga, a una praxis de liberación.

³ Al respecto Cfr., Galeano, Eduardo, *Días y noches de amor y de guerra*, p. 33: "El sistema que programa la computadora que alarma al banquero que alerta al embajador que cena con el general que emplaza al presidente que intima al ministro que amenaza al director general que humilla al gerente que grita al jefe que prepotea al empleado que desprecia al obrero que maltrata a la mujer que golpea al hijo que pateo al perro".

Nosotros no hemos querido hacer de los talleres de filosofía ni de *Filosofando con los niños* un espacio de adoctrinamiento de ninguna clase. Son los propios niños los que constantemente nos sorprenden y nos rebasan con sus reflexiones y su palabra, con la elocuencia y la profunda lucidez de sus dibujos y sus comentarios. Nosotros hemos tratado en la medida de nuestras posibilidades de no encausar los debates en uno u otro sentido. Pretendemos, aun de manera torpe y limitada, aun con el fardo de nuestros prejuicios, de ser un espejo, en el que los pequeños se reconozcan y se sorprendan ante su propio rostro y su propia mirada encendida.

Abordemos algunos dibujos sobre el racismo, y el texto que al respecto elaboramos en *Filosofando con los niños*.



En México, los extranjeros pueden hacer lo que se le da su regalada gana, pueden conseguir fácilmente un trabajo, presumen de ser ricos en México y son muy destacados en la sociedad, en cambio en Estados Unidos, tratan a los morenos como si fueran unos animales, y es muy difícil que se adapten a la sociedad porque los quees discriminan a los morenos solamente por su color.

El racismo en México

Un día un niño, que se llamaba Pancho, jugaba fútbol con otros niños de su cuadra. Sin querer, pateó mal la pelota y ésta fue directo a la ventana de la casa de una vecina. Por suerte, la ventana estaba abierta y no se rompió el vidrio. Pero la pelota entró e hizo algunos destrozos. Entonces el esposo de la vecina, Jonás, gritó:

–¿Quién diablos aventó esta pelota?

Instantes después, Jonás salió con la pelota bajo el brazo. Estaba muy enojado, pues ésta había caído justo en su plato de fideos.

–¿Quién aventó la pelota en mi casa?– preguntó a los niños.

Entonces Pancho, en lugar de pedir perdón, se empezó a reír.

–¡Está enojado!– festejó en tono burlón y sus amigos se empezaron a reír también.

–No se enoje gordito– le dijo otro de los niños a Jonás.

–¿Por qué me hacen esto?– le dijo Jonás a los niños. –¿Sus papás no les enseñaron a respetar a la gente?

Los niños siguieron riéndose. Entonces Pancho le dijo a Jonás:

–No te enojés, pinche indio.

Los amigos de Pancho estallaron en horribles carcajadas. Entonces Jonás le dijo a Pancho:

–¿Por qué me dices indio?

–Pues mírate– le respondió el niño –tienes cara de indio.

Jonás estaba enojadísimo y, a la vez, sorprendido del cinismo de los niños. Le dijo a Pancho:

–¿Tú crees que porque tienes los ojos azules y el pelo rubio tienes derecho a faltarme al respeto?

–No se enoje– respondió Pancho con su tono burlón –Mi papá dice que la gente blanca como él y como mi mamá, son de mejor raza. Somos mejores. Los indios como usted no son nadie.

En ese momento uno de los amigos de Pancho, que era moreno como Jonás intervino:

–El papá de Pancho tiene razón. Los indios como usted son unos nacos.

–Pero si tú eres como yo– le respondió Jonás al niño que había intervenido en la conversación y se llamaba Carlos. –Tú también eres moreno. ¿Qué tiene de malo ser moreno?

–Sí, soy moreno, pero no soy un indio como usted– le respondió el pequeño.

–¿Sus papás no les enseñaron que todos los hombres somos iguales?– le dijo Jonás a los niños.

–No, mi papá dice que los indios son pobres y nacos– respondió nuevamente Pancho.

–¿Y tú? ¿No me digas que te crees americano o europeo?– le dijo Jonás a Carlos –tú eres tan mexicano como yo.

Carlos no sabía qué responder. Entonces le dijo a Jonás con mucha rabia:

–Mis papás son ricos. Los indios son pobres. No entiendes nada.

Jonás estaba muy contrariado. No se imaginaba que los niños que vivían cerca de su casa, fueran a defender lo que a él le parecían groserías.

¿Tú crees que Jonás, como dice Carlos, no entiende nada? ¿Piensas, como Pancho y sus papás, que hay razas mejores que otras? Por ejemplo, ¿crees que los europeos y los americanos son de mejor raza que los mexicanos?

¿Qué piensan tus papás? ¿Les has preguntado alguna vez si hay razas mejores que otras? ¿Tus papás creen que los americanos y los europeos de ojos claros y piel blanca, son mejores que los mexicanos de piel morena? ¿Por qué a la gente le molesta que le digan indio?

Pancho le preguntó a Jonás:

–¿No ve usted la tele? En los anuncios y en las telenovelas casi todos son güeros y guapos, excepto cuando son pobres o sirvientas. ¿Los artistas y los famosos son morenos? No, ¿verdad?

–¿Pero tú tienes que ser como los artistas de la tele, aunque seas moreno?– le preguntó a su vez Jonás a Carlos y, después, añadió casi gritándole –¿Por qué quieres ser blanco de ojos claros, si eres moreno? ¿Nunca te ves en el espejo?

Esta vez Carlos no respondió inmediatamente a la pregunta. Jonás volvió a decirle viéndole fijamente a los ojos:

–Ser rico no te quita lo moreno. ¿Por qué no te gusta ser moreno?

Carlos guardaba silencio. Se quedó con los hombros encogidos y una lágrima le escurrió en la mejilla.

¿Tú por qué crees que a Carlos no le gusta ser moreno? ¿Por qué crees que quiere ser blanco y rubio, aunque nunca lo puede lograr, pues es moreno? ¿Crees que hay mucha gente que quiere ser blanca, cuando en realidad es morena?

¿Por qué en la televisión la mayoría de los artistas y actores famosos son blancos y de ojos claros, cuando vivimos en un país en el que la mayoría de la gente es morena de ojos oscuros?

¿Crees que la gente puede ser feliz, cuando en el fondo quiere ser de una raza diferente de la que es?

Pancho, que había escuchado las preguntas de Jonás a Carlos, también guardaba silencio. Los niños se miraron unos instantes y sus caras se pusieron más tristes aún.

Entonces Pancho se acercó al propio Jonás y le dijo:

–Perdón, señor Jonás. Perdón por faltarle al respeto.

Jonás estaba sorprendido. No esperaba que los niños cambiaran repentinamente su actitud.

Carlos le dijo:

–Perdóneme a mí también.

–Niños, no dejen que les ensucien el corazón– le respondió Jonás a los pequeños.

Éstos escucharon sus palabras y asintieron con la mirada.

Jonás le devolvió la pelota a Pancho y a Carlos. Tomaron la pelota y, en lugar de jugar, regresaron a sus casas: iban a preguntarles a sus papás por qué creían que la gente de ojos azules y piel blanca es mejor que la gente de ojos negros y piel morena. Iban a preguntar qué tenía de malo ser indios.

¿Qué crees que sus papás les contestaron? ¿Cómo crees que reaccionaron sus papás? ¿Por qué?

Los capítulos de *Filosofando con los niños* buscan generar las condiciones de una experiencia como la que se verifica en la realización de los talleres de filosofía para niños. Más que repetir los supuestos contenidos o normas que se debiesen seguir ante una situación determinada, el texto que nos ocupa, trata de generar justo los procesos dialógicos en los que se satisface el ejercicio mismo de la mayéutica socrática.

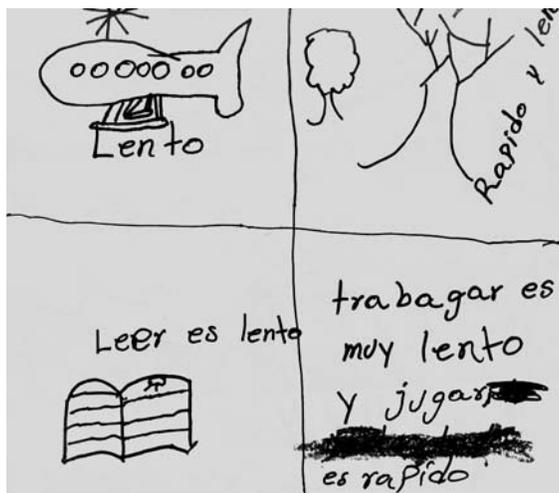
En los propios talleres de filosofía hemos abordado una variedad de temas que no presentamos ahora. El infinito, los colores, los números, el espacio, la materia, la vida, además de múltiples temas de carácter social.⁴ En *Filosofando con los niños*, además de la voluntad digamos, crítico-social, producto del ascendente socrático-freiriano que hemos intentado recoger, abordamos, de igual modo, cuestiones de orden epistemológico que prolongan los planteamientos también epistemológicos que hemos planteado en *La historia de las preguntas ¿Por qué? y en Juguemos a preguntar*.

Tal es el caso de las reflexiones sobre el tiempo como dimensión cualitativa, que revisamos en el cuento que presentamos a continuación, y que

⁴ Una vez más, invitamos al lector a revisar “Talleres de filosofía para niños”, en *¿Quiénes son los estudiantes? Fibras, hilos y tramas formativas. Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos?*, IIEDUG, U. de Gto, 2008.

se fundó, asimismo, en una sesión de los talleres. La pregunta que guió aquella sesión fue más o menos la siguiente: “¿El tiempo pasa igual cuando jugamos que cuando estamos aburridos en una sala de espera, como cuando vamos al doctor?”

Veamos los dibujos y el propio texto que los niños realizaron al respecto.



el tiempo a veces se va

rápido a veces se va despacio como

cuando estás aburrido es rápido

cuando estás jugando se va despacio

pero nunca se detiene

Y el tiempo va como un río

La pintura y las pantallas

Un día de otoño, un joven que se llamaba Nicolás fue a visitar a su abuelo que vivía en un pueblo rodeado de hermosos pinos. Su abuelo se llamaba Jacinto.

Nicolás había nacido en una ciudad con restaurantes, bares, centros comerciales, cafés y muchos cines. A Nicolás le gustaba ver en televisión documentales sobre animales, sobre historia y arte. También le gustaba ir al cine a ver los estrenos y los ciclos de cine internacional. A veces también veía alguna película en su computadora. A través de su computadora misma, de la televisión y de la gran pantalla del cine, Nicolás conocía cómo vivían muchos pueblos y culturas de todo el mundo.

Cuando Nicolás llegó a casa de su abuelo se dio cuenta de que no tenía televisión y, mucho menos, una computadora. En su pueblo no había cines. El abuelo de Nicolás era pintor de caballete. Su casa era muy bonita. Tenía cuadros colgados en todas las paredes, botes con pinceles y telas, libros en algunas repisas y eso sí, un tocadiscos, junto a un baúl con muchos discos antiguos con lo mejor de la música clásica y el jazz. Sin embargo, para asombro de Nicolás, el abuelo Jacinto no tenía computadora donde ver películas, DVD, ni televisión.

–Abuelo– le dijo Nicolás a Jacinto –¿por qué no tienes televisión?

–En mis tiempos apenas empezaba la televisión. Algunos tenían radio.

–Pero te compraste un tocadiscos– le respondió Nicolás. –¿Por qué no te compraste una televisión?

–No me gusta– le respondió su abuelo.

–¿No te gusta?– inquirió Nicolás, mientras se decía a sí mismo:

“A mi abuelo no le gusta la televisión. Entonces no le gusta ver películas.”

–¿Por qué no te gusta la televisión abuelo?– preguntó Nicolás e inmediatamente le dijo: –No tienes televisión, no tienes computadora y en este pueblo no hay cine. No puedo entender el mundo sin televisión ni cine.

–Ese es el punto– le respondió Jacinto a su nieto. –El punto es que tenemos mundos diferentes. No es que yo no tenga mundo, sino que son diferentes– añadió colocando un lienzo sobre su caballete y disponiéndose a hacer una pintura del bosque que se veía por la ventana.

–¿Qué quieres decir?– le preguntó Nicolás.

–Mira– le dijo su abuelo –mi mundo es ese bosque, y la tela en la que lo plasmo. Poco a poco los colores caen sobre el lienzo, el volumen

aparece con la luz, y la atmósfera y el tiempo nacen en el pincel, que es uno con el bosque y con mi cuerpo. Éste es mi mundo. Pintar un cuadro me lleva a veces una semana, o un mes. Mi tiempo y mi vida tienen los colores del bosque, y el bosque cambia cada mañana y cada atardecer, y se viste con diferente ropaje al paso de las estaciones. ¿Cómo es tu mundo? ¿Cómo es el mundo de la computadora, de la televisión y del cine? ¿Cómo es el mundo de la pantalla?— le preguntó entonces Jacinto a Nicolás.

Nicolás estaba desconcertado. Al principio pensaba que el que no tenía mundo era su abuelo, pues no tenía televisión y no iba al cine. Ahora se daba cuenta de que el mundo de la pintura era muy rico, pues tenía un tiempo y una atmósfera, y el pincel y las telas jugaban con la luz, y los tonos verdes y ocres del otoño vibraban en el ojo y el corazón de su abuelo.

Jacinto le repitió la pregunta a Nicolás:

—¿Cómo es el mundo de la televisión y el cine?

¿Tú te has hecho esa pregunta? ¿Cómo describirías el mundo de las pantallas? ¿Es rápido o lento? ¿Qué siente tu cuerpo cuando prendes la televisión o cuando vas al cine? ¿Se siente lo mismo dibujar o pintar un cuadro, que te puede llevar toda una tarde o una semana, que ver una película? ¿Qué es más fácil, dibujar o ver la tele? ¿Qué te da más satisfacción, pintar y agregar poco a poco los colores, usando crayolas o pinceles para sentir cómo nace poco a poco la figura, o ver una buena película en una pantalla de cine con sonido estéreo?

Antes de que Nicolás le respondiera a su abuelo, éste tomó la palabra:

—Es que cuando yo era joven había más tiempo para el arte. Ahora la vida es instantánea, como una foto digital que se toma y se puede borrar. Las imágenes de la pantalla no nos dejan tiempo para sentir y percibir. La gente vive la vida como un producto desechable, que se usa y se tira. Los jóvenes no tienen tiempo para vivir la sustancia de la vida.

—No lo creo— respondió Nicolás. —Yo creo que son mundos diferentes. No creo que antes los hombres sintieran más que ahora. Yo creo que cada época tiene su sensibilidad. Antes la gente disfrutaba pintando cuadros y pasando su vida sentada en la terraza de su casa. Ahora disfrutamos manejando un auto deportivo en la autopista y viendo películas en la pantalla de la computadora y la televisión. Cada mundo tiene su ritmo, cada mundo tiene su atmósfera y su sensibilidad.

—No, no estoy de acuerdo— respondió el abuelo Jacinto. —Ahora ustedes ven tantas cosas que, en realidad, no ven nada. Están ciegos por ver todo tan rápido, están ciegos por saturación.

–No lo creo– respondió Nicolás –el mundo de la comunicación, el mundo de las pantallas, nos dejan ver cosas que ustedes nunca vieron. Gracias a la televisión podemos conocer culturas y paisajes, épocas de la historia que ustedes sólo conocían por los libros o algunas revistas ilustradas. Nosotros vemos en televisión los viajes de los astronautas, la vida de los peces en el fondo del mar.

–Pero nosotros teníamos tiempo...– respondió el abuelo –Tiempo para ver y para sentir. Ese tiempo hace visibles cosas que la prisa deja invisibles. Podemos sentir los colores de la montaña en nuestro propio corazón.

–Nosotros en la televisión vemos montañas muy altas como los Himalayas. Montañas que, sin la televisión, jamás los hombres podrían verles–, respondió Nicolás a su abuelo.

Jacinto y Nicolás guardaron silencio. Un rayo de sol entró por la ventana a la vez que Jacinto dibujaba los primeros trazos del paisaje, con un carbón, sobre la tela.

¿A quién le darías la razón? ¿Al abuelo Jacinto que decía que antes la gente tenía tiempo para sentir y crear, como el pintor que le lleva semanas hacer un cuadro, o a Nicolás, que decía que gracias a la televisión, al Internet y al cine, la gente puede tener imágenes de todo el mundo en tan sólo unos segundos?

¿Estás de acuerdo con el abuelo Jacinto que dice que, por tantas imágenes instantáneas, la nuevas generaciones no podemos ver nada, pues tenemos la sensibilidad anestesiada y atrofiada? ¿O más bien estás de acuerdo con Nicolás en que el cine y la televisión nos permiten ver cosas que el hombre antes jamás vio, como el fondo del mar o el vuelo de los murciélagos?

¿Tú crees que el abuelo Jacinto tenía razón y que los hombres nos estamos quedando ciegos por saturación o, por el contrario, crees que las imágenes de la televisión y el cine nos permiten conocer muchos lugares y culturas y nos permiten también sentir y percibir?

¿Qué diferencia encuentras entre la vida que no tenía cine ni televisión y la vida actual?

¿Crees que es mejor un mundo que otro? ¿Cuál prefieres? ¿Por qué?

Filosofando con los niños ha tenido como meta invitar a reflexionar a los pequeños sobre sus formas de hacer experiencia, tomando en cuenta los soportes tecnológicos en los que ésta se determina. El tiempo, como dimensión fundamental de la experiencia misma, se ha constituido como objeto fundamental del breve texto recién citado.

Con el paso de las sesiones de los talleres hemos descubierto que, prácticamente, no hay ningún dominio de la propia experiencia humana ni ningún problema de orden filosófico que no le pueda ser planteado a los niños. Cada pregunta y cada respuesta, abren la puerta a nuevas interrogantes y la proposición de nuevas soluciones. La docta ignorancia, como el reconocimiento de lo que no se sabe y, el saber ignorante, como el saber que sabe provisional, se engarzan en un movimiento dialéctico en el que los niños van constantemente más allá de sí mismos. Los niños, como seres finitos, encuentran en la filosofía el principio de la construcción de su carácter, en tanto la satisfacción de un incremento existencial que se hace posible por un vacío, donde se siembra y se cultiva la pregunta que es el aguijón que estimula el movimiento y la creatividad que dota a la niñez misma de una dimensión humana. Los talleres de filosofía, como la trilogía que ha sido objeto de las reflexiones de este par de capítulos, aspiran a ser un umbral atravesado, una estación de paso, por medio de la cual, en última instancia, los niños encuentren, como en un relámpago, la vía para seguir la propia danza entre mayéutica y dialéctica, entre docta ignorancia y saber ignorante, en los que se funda la filosofía como una toma de contacto, como un saber vital. La trilogía que constituyen *La historia de las preguntas ¿Por qué?*, *Juguemos a preguntar* y *Filosofando con los niños* quisiera verse rebasada por una niñez que cultivara a la filosofía como el amor a un saber que se sabe, es decir, como un amor a un saber que tiene sabor porque ella, la sabiduría, es en sí un alimento. Creemos que la filosofía se sabe porque sabe y sabe porque se sabe. La filosofía es un alimento para vivir. La caverna quizá tiene una escala que es una ventana. Porque la filosofía vale, pues, la vida, aun siendo finita, en sí merece y vale la pena ser vivida.

Platón con su magnífico lenguaje, nos deja entrever estos planteamientos:

Ninguno de los poetas de este mundo ha celebrado nunca la región que se extiende por cima del Uranos; ninguno la celebrará jamás dignamente. He aquí, sin embargo, lo que es, porque no hay temor de publicar la verdad sobre todo, cuando se trata de la verdad. La esencia sin color, sin forma, impalpable, no puede contemplarse sino por la guía del alma, la inteligencia; en torno de la esencia está la estancia de la ciencia perfecta que abraza la verdad toda entera. El pensamiento de los dioses, que se alimenta de inteligencia y de ciencias sin mezcla, como el de toda alma ávida de alimento que le conviene, gusta ver la esencia divina de que hacía tiempo estaba separado, y se entrega con placer a la contemplación de la verdad, hasta el instante en que el movimiento circular la lleve al punto de su partida. Durante esta evolución contempla la justicia en

sí, la sabiduría en sí, no esta ciencia que está sujeta a cambio y que se muestra diferente según los distintos objetos, que nosotros, mortales, queremos llamar seres, sino la ciencia, que tiene por objeto el ser de los seres. Y cuando ha contemplado las esencias y está completamente saciado, se sume de nuevo en el cielo y entra en su estancia. Apenas ha llegado, el cochero conduce los corceles al establo, en donde les da ambrosía para comer y néctar para beber. Tal es la vida de los dioses.⁵

Filosofando con los niños recoge al Platón de la *Apología* y del *Fedro*, ante la metáfora que nos ofrece la *República* para pensar nuestro presente. Son la pregunta y la interiorización, la dialéctica y el entusiasmo la espada para rasgar, aun momentáneamente, el velo que reduce nuestra vida a una caverna.

La filosofía como forma de vida, como un saber vital, aparece así como aspiración profunda del ejercicio de la mayéutica de la cual nosotros hemos tratado de valernos, para invitar a los niños a filosofar.

⁵ Platón, *Fedro*, p. 517.

Bibliografía

- Galeano, Eduardo. *Días y noches de amor y de guerra*, Alianza, Madrid, 2004.
- Ezcurdia, José. “Educación y religión en el pensamiento de C. G. Jung”, *Educación*, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato, 5, 2008.
- Jung, C. G., *Psicología y Alquimia*, Grupo editorial Tomo, México, 2002.
- Platón. *La república*, Libro VII, en *Obras Completas*, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.
- _____. *Fedro*, en *Obras Completas*, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.
- _____. *Menón*, en *Obras Completas*, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.

LAS EXPERIENCIAS COMO FUENTE DE COMPRENSIÓN DE CUENTOS INFANTILES

Javier González García

Resumen

Para elaborar una construcción conjunta del conocimiento, partimos del desarrollo en el discurso de experiencias, que nos ayudan a poner en relación, lo leído en el cuento, con lo vivido dentro y fuera del aula. Durante un curso analizamos cómo dos maestras interpretan tres cuentos, estableciendo una discusión conjunta, dividiendo a la clase en grupos de tres niños. La grabación de la observación se realiza durante el curso 2001-2002 en Burgos (España), a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas, es decir, un cuento por trimestre. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos capital. En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños, 18 alumnos por colegio. Al finalizar la observación se realizó una entrevista para conocer el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo, así como los objetivos que cada maestra se había marcado y los resultados que creía haber obtenido. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para situarse dentro de la situación del conflicto de cada narración. Las experiencias previas se revelan como material imprescindible para empezar a construir la interpretación del texto.

Palabras clave

Procesos cognitivos, métodos educativos, tipos de información, narraciones, construcción conjunta, educación infantil.

Introducción

Las experiencias previas a la lectura de un texto dado suponen un refuerzo, y facilitan la capacidad para hacerse preguntas. Es el origen de episodios

personales que ponen en relación el conocimiento dado con el nuevo. En la narración de historias, existe una recreación, dentro de una situación de fantasía agregada a partir de experiencias pasadas, al igual que en el juego creativo. A medida que los niños maduran, 2 a 6 años, sus relatos muestran un dominio cada vez mayor del espacio, una diferenciación más nítida de los actores principales, un mayor número de acontecimientos afectan a los personajes, y se produce un significativo aumento de fantasía e imaginación (Egan, 1991). En esta maduración está influyendo un desarrollo motivacional paralelo, donde los maestros también pueden apoyarlo. El interés de los niños se desarrolla a partir de ir generando un modo de expresar sus sentimientos y un espacio para la expresión, facilitando la aparición de respuestas y aportes creativos. La atención mostrada por las maestras es fundamental para que cada alumno pueda acercarse, no sólo a conocer, propio de la ciencia y la filosofía, sino también a dar sentido a sus experiencias, propio del poeta y el narrador.

Un interlocutor acude como fuente de información a experiencias y conocimientos previos, conectados con el contexto del cuento. Es el *texto experimentado*, que sirve de *pretexto* para el desarrollo y ejercicio de una discusión. La experiencia previa como muestra, ejemplo, anécdota, cita, representación, pauta, modelo, que intenta acercar lo vivido con lo leído. Puede considerarse a este tipo de información como un ejercicio de autobiografía. Se parte de un *instinto del narrador*, el ser humano como un *autobiógrafo incorregible*, afirmando que desde los primeros actos de habla, las historias de experiencias personales constituyen la mayor parte del contenido del habla conversacional (Rosen, 1994). De hecho, asegura que hablar es, por encima de otras cosas, un esfuerzo y un ofrecimiento para compartir cada vida con otros. Incluso los cuentos son descripciones y reflexiones personales de los sentimientos y percepciones de los niños, también se los *puede considerar autoexpresivos y, por ende, creativos* (Hendrick, 1990: 71).

1. LA EXPERIENCIA EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Las experiencias nos sirven para integrar el conocimiento nuevo, en otro ya dado. Esto facilita la génesis de *estrategias* que producen información nueva, con respecto a la lectura del cuento y a su puesta en discusión posterior. Al aportar enunciados nuevos contribuimos, damos, colaboramos, cooperamos, originamos, concurrimos al discurso, ampliando el alcance de

los datos ya dados, y ofreciendo ejemplos a partir de experiencias anteriores a la propia discusión. La maestra consigue la aportación de información nueva por parte del alumno, a partir de demandas de información bien delimitadas. Entre este conjunto de estrategias, destacamos las siguientes formas esenciales: *de lo concreto a lo abstracto*, *de lo conocido a lo desconocido*, *el uso de experiencias como fuente de información*, y *el reflejamiento*, que pasamos a describir en el siguiente apartado.

1.1. *La transición de la información dada a la nueva*

¿Los enunciados sirven para repetir o reproducir el contexto del discurso en el que se dan, partiendo de los conocimientos ya dados en la narración; o actúan para reelaborar o aportar un contexto nuevo?

La información dada, es la ya disponible en el contexto del discurso, pudiéndose darla por supuesta, de ahí el concepto de *abreviación* (Vygotsky, 1995). La información nueva nace al volver al texto para recrearse en su contexto, produciendo, aportando. Nace la propuesta del *como si...* Revisamos dos principios que sirven para ordenar los conocimientos nuevos a partir de lo ya conocido, experiencia presente y local, dos formas habituales de adquirir nuevos conocimientos: *de lo concreto a lo abstracto*, y *de lo conocido a lo desconocido*; así como dos formas de partir de los conocimientos dados para llegar a otros nuevos: *el uso de experiencias* y *el reflejamiento*.

1.2. *De lo concreto a lo abstracto*

Existe una aparente contradicción entre la experiencia asimilada y las posibilidades que abre la imaginación. Un principio de esta experiencia es que tenemos que empezar a enseñar con materiales concretos para, a partir de ellos, tender a los conceptos abstractos. Egan (1994) toma el ejemplo de cuentos como *La Cenicienta*, que no parece tener muchos problemas para su comprensión en niños de 5 años. Esta historia está estructurada sobre *las relaciones de diversos conceptos subyacentes*; en ella se observan conceptos generales y abstractos como la oposición entre miedo y esperanza, bueno y malo, pero, para que la historia entera tenga sentido, los niños deben *poseer de algún modo estos conceptos abstractos*.

La abstracción puede considerarse como antecedente, incluso *condición necesaria* para que puedan entender el relato concreto. Hay partes en cada narración que exigen que el niño entienda conceptos abstractos, sin ellos quedan sin significado la mayor parte de acciones de los personajes (lealtad,

egoísmo, amistad, etc.). Todo esto parece oponerse al principio de que el conocimiento de los niños procede de lo concreto a lo abstracto. Los cuentos tienen sentido si ya disponemos de alguna idea abstracta de argumento que organice y dé sentido a la fuerza afectiva del relato. Por ejemplo, niños muy pequeños saben ya que *la satisfacción de ciertas expectativas planteadas al inicio, indica el final del relato* (Egan, 1994: 22).

A lo mejor se confunde la capacidad para articular abstracciones y para utilizarlas. Quizá el niño de cinco años no pueda definir de modo adecuado los valores, las actitudes de los personajes, pero es claro que sí utiliza esos conceptos para dar sentido a todo tipo de relatos, para dar sentido a los nuevos conocimientos. El proceso de educación como evolución de lo concreto a lo abstracto deriva de restringir la atención a determinadas actividades lógicas, pero si atendemos a la actividad imaginativa, la validez de este principio queda en entredicho.

Es cierto que los niños experimentan ciertas dificultades para aprender determinados significados de ciertos conceptos, pero acudiendo a una explicación que vaya “más allá de la progresión de lo concreto a lo abstracto, puesto que no tiene por qué ser inherente al desarrollo intelectual infantil (Egan, 1994: 26).

1.3. *De lo conocido a lo desconocido*

Diariamente partimos de experiencias comunes para introducir nuevos conocimientos, pero, ¿qué ocurre con los contenidos de los relatos fantásticos infantiles? En ocasiones nos vemos obligados a cuestionar la validez de sostener que nuestro conocimiento se va acumulando poco a poco, desde lo conocido a lo desconocido. ¿Qué ocurre con las brujas, los magos, los monstruos, los robots, los animales de las fábulas, que ocupan gran parte del mundo conocido de los niños?, ¿por qué son atractivos para ellos? Quizá nos estamos refiriendo a un contexto diferente, sus contenidos reflejan la capacidad potencial para combinar experiencias, creando algo nuevo, quizá estos seres expresen mejor la necesidad de imaginar. Si atendemos al progresivo dominio de tareas prácticas y secuencias lógicas de las distintas áreas de conocimiento, tiene sentido acudir al principio *de lo conocido a lo desconocido*. Pero, ¿qué ocurre si nos fijamos en los relatos fantásticos? En este caso, apreciamos que podemos comprender materiales nuevos sin acudir a *líneas de asociaciones* de conocimientos que ya se poseen. Podemos introducir cualquier conocimiento en la medida que se adapta a *las estructuras conceptuales que el niño ya tiene*. El verdadero sentido de operar

desde *lo conocido a lo desconocido* reside en recordarnos que hace falta cierta *coherencia* en la secuenciación del aprendizaje de los niños. Pero la capacidad imaginativa puede desarrollar otras formas de aprendizaje que superan los principios *de lo concreto a lo abstracto y de lo conocido a lo desconocido*, de cierta forma se salta sus pasos (Egan, 1994: 28).

1.4. *El uso de experiencias como fuente de información*

La significación educativa de elaborar la información a partir de *experiencias* es, contribuir al proceso de aprendizaje en el que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes, junto a las frases del tipo *nosotros*, las reelaboraciones, los resúmenes, las demandas de conocimientos previos (Mercer, 1997).

La experiencia es una fuente de información que explicita entre la información dada y la nueva, proceso por el que se relaciona nueva información aparecido en la lectura previa, con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva y que sea relevante para el material que se intenta aprender (Novak, 1982:71).

A pesar de su importancia, hay una escasez de investigaciones sobre cómo se logra este proceso. Para que las narraciones de cuentos sean adoptadas como una estrategia educativa central en el currículo formal, es esencial que haya más guías para maestros-narradores, y un mayor conocimiento de cómo los niños pueden ser ayudados a articular la comprensión de sus propias historias o narraciones. Para configurar un verdadero acto comunicativo no sólo se debe atender al análisis de los textos, también a las vivencias personales y a la creación con los medios estudiados. Crear las condiciones que permitan vivenciar y comprender que la representación de la realidad ofrecida por los medios de comunicación, incluidos los videojuegos, es una representación pensada, seleccionada y construida por alguien. Por tanto, una de las tareas principales es organizar el trabajo de educación teniendo en cuenta todos estos medios que forman parte de la vida de los niños, posibilitando a partir de la experiencia, la comprensión de la relación entre imagen y realidad. Aspecto paralelo, y de gran importancia para el desarrollo de la interacción social infantil es, la variable ambiental, caracterizada por una evolución de los espacios de recreo para los niños. Los descampados libres de construcciones han ido desapareciendo, los parques están más localizados, y los horarios de recreo más restringidos y con mayor presencia de los padres.

Con estas limitaciones puede restringirse el tiempo para la conversación espontánea entre los niños. No pueden afirmarse mejoras o déficits, pero sí cambios en los espacios de recreo y en las actividades. Si al tiempo de exposición a la televisión añadimos, ahora, el de los videojuegos, es fácil pensar que hay menos tiempo para el juego en grupo, con lo que los tipos de interacción social, incluida la conversación, que es lo que aquí nos ocupa, también cambian. Los espacios de interacción cambian, y los recursos que pueden poner en juego los niños también. En la escuela se podrían rescatar espacios de interacción, y el uso de las narraciones es un recurso que ha estado siempre a nuestra disposición.

1.5. *El reflejamiento*

Lumbelli (1985 y 1988) presenta una estrategia que es el “eslabón” en el proceso de pasar de la información dada a la nueva: el *reflejamiento*. Lumbelli (1988) lo define como las *contribuciones conversacionales* con las que el adulto repite, reformula o extiende la información introducida por el niño, enunciados que influyen positivamente el desarrollo de un argumento común del discurso (En Díez, 2002: 121)

Es lo dado para poder construir lo nuevo. Esta estrategia se diferencia claramente de la tradicional conversación en clase, en la que el docente evalúa la respuesta del alumno. También expresa la necesidad de continuidad en la construcción conjunta, lo dado lleva a lo nuevo, no hay interrupción, ni saltos entre ambos núcleos de elaboración del discurso.

En un trabajo anterior (Lumbelli, 1985) expone las razones teóricas en la base de las intervenciones de *reflejamiento*: A través de las repeticiones y reformulaciones el hablante comunica un esfuerzo de comprensión y anima al interlocutor a proseguir el discurso proveyendo, al mismo tiempo, la oportunidad de aclarar y elaborar ulteriormente el precedente mensaje. Además, esta reformulación operada por el maestro puede producir información más comprensible, al mejorar la expresión lingüística.

Los resultados de diversas investigaciones confirman la eficacia del *reflejamiento* (Lumbelli, 1985; Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989; Pontecorvo, 1992; Orsolini, 1992), favoreciendo el docente la *prosecución*, continuación, del discurso en las direcciones que éste juzga relevante, pero que son iniciadas por el niño. Asimismo, en el último trabajo mencionado, se afirma que la réplica elaborada por parte de los niños tiende, con una alta probabilidad, a verificarse después de una intervención de *reflejamiento* del maestro.

2. EL USO DE EXPERIENCIAS EN PROCESOS DE COMPRENSIÓN

Un interlocutor acude, como fuente de información, a experiencias y conocimientos previos, conectados con el contexto del cuento. Es el *texto experimentado*, que sirve de *pretexto* para el desarrollo y ejercicio de una discusión. La experiencia previa como muestra, ejemplo, anécdota, cita, representación, pauta, modelo, que intenta acercar lo vivido con lo leído. Puede considerarse a este tipo de información como un ejercicio de autobiografía. Se parte de un *instinto del narrador*, el ser humano como un *autobiógrafo incorregible*, afirmando que desde los primeros actos de habla, las historias de experiencias personales constituyen la mayor parte del contenido del habla conversacional (Rosen, 1994). De hecho, asegura que hablar es, por encima de otras cosas, un esfuerzo y un ofrecimiento para compartir cada vida con otros. Incluso los cuentos son descripciones y reflexiones personales de los sentimientos y percepciones de los niños, también se *puede considerar autoexpresivos y, por ende, creativos* (Hendrick, 1990: 71).

2.1. Información sobre conocimientos previos

Este tipo de información está relacionado con reproducir el contexto del cuento. Partiendo de esta fuente de información se tiende a un aprendizaje de tipo memorístico, que se fija en la comprensión de conceptos nuevos aparecidos en el cuento, a la luz de otros ya dados en las experiencias de aula (Turnos 1076, 1077, 1078), o en anécdotas personales de cada uno de los interlocutores (Turno 76). Se genera entonces, un repaso en la memoria de detalles y secuencias personales, análogos a los del cuento, para iniciar la comprensión de la secuencia lógica y temporal (Turno 80), que forma parte de cualquier estructura narrativa.

Secuencia didáctica 1: <i>Conocimientos previos. Aula</i>		
70	MAESTRA	Se puso triste porque no tenía amigos, ¿y qué pasó?, cuando se puso tan triste.
71	ANDREA	Que se puso invisible.
72	MAESTRA	Pero, ¿por qué?, ¿por qué se hizo invisible?
73	MANUEL	Porque no la querían.
74	MAESTRA	(A 3:) Sí, pero, ¿qué hizo María?, cuando una persona te pone muy triste, ¿qué haces?
75	MANUEL	(Silencio).
76	MAESTRA	Manuel, tú enseguida lo haces.

77	MANUEL	(Silencio).
78	MAESTRA	¿Qué hacemos cuando estamos tristes?
79	ANDREA	Eh, eh... llorar.
80	MAESTRA	Llorar, (asiente) llorar. María estaba tan triste porque no tenía amigos, no la quería ninguno, y estaba tan triste que empezó a llorar y a llorar, y tanto lloró que las lágrimas la subieron como un río ¿y la hicieron?
81	ANDREA	Se borró.

El cine (Turnos 6224-29), la televisión, los videojuegos (Turno1077), y personajes de otros cuentos (Turno1078), ofrecen experiencias y conocimientos previos, con las cuales poder relacionar los contenidos de una lectura.

Secuencia didáctica 2: <i>Conocimientos previos. Cine</i>		
6519	MAESTRA	(A 33:) Asier, ¿qué más cosas del cuento?
6520	ESTHER	(Levanta la mano).
6521	ASIER	Pues, los niños también pueden tener familias de lobos.
6522	MAESTRA	¿Los niños pueden tener familias de lobos?, (a 35:) a ver, Esther dice que no.
6523	ESTHER	(Niega con la cabeza).
6524	ASIER	Yo, como cuando en la peli de Tarzán.
6525	MAESTRA	Anda, pero ¿tenía una familia o es que le acogieron?
6526	NURIA	No, de monos...
6527	ASIER	¡Ah!, no, en la de Mogli.
6528	MAESTRA	¡Ah!, Mougli, Mougli. (A 35:) Esther, ¿a ti qué te parece lo que estaba diciendo Asier?
6529	ESTHER	Pues que no pueden tener familias de animales, porque algunos pueden ser salvajes y les puede morder.
6530	MAESTRA	¡Ah! (mira a Asier).
6531	ASIER	Pero, algunos no son...
6532	MAESTRA	A Asier no le convence mucho, dice que algunos no son salvajes.
6533	ASIER	Sí, también hay algunos que son buenos.

La *experiencia* como *tipo de información*, pone de manifiesto un uso paralelo del cuento en el desarrollo de otra área de conocimiento en educación infantil: *Autonomía e Identidad*. Los niños se sienten cómodos cuando la trama del cuento, por mágica que sea, se acerca a sus vivencias, nacidas en contextos cotidianos o en el juego con otros cuentos, películas, programas de televisión o videojuegos, industria que mueve tanto dinero como el cine. No olvidemos estas últimas actividades que se manifiestan en nuestra investigación como una forma más de relación con el grupo de pares.

Tampoco nos puede pasar inadvertido el tiempo dedicado a estas *ficciones* que tienden a ser percibidas como más cercanas y vinculantes que los propios contenidos y actividades escolares. De hecho, algunas maestras en España, México, Argentina o Uruguay se preguntan: *¿Cómo es que pueden retener gran parte de los 140 nombres del Pokemon, y muy pocos sobre los contenidos de clase*, en la práctica las maestras son ya muy conscientes de que no es cuestión de entrar en conflicto con los medios, percibidos como más cercanos que la escuela, sino de organizar actividades a partir de ellos.

Secuencia didáctica 3: Conocimientos previos. Videojuegos		
1076	MAESTRA	Muy bien, a ver Carla, ¿qué nos querías contar?
1077	CARLA	Que mi hermano tiene un juego de la <i>play</i> que tiene un dragón que se llama Speed.
1078	MAESTRA	¡Ah!, fijate, como el amigo de Bruno.
1079	CARLA	Y te enseñan a hacer cosas.
1080	MAESTRA	¡Ah!, ¿y qué cosas te enseñan a hacer?
1081	CARLA	Hay una que tiene para que le des boyas y te enseña muchas cosas. Pero, el primero te abre el puente.
1082	MAESTRA	¡Ah!
1083	CARLA	Y luego hay boyas y enemigos.

La necesidad de comunicar emociones y de predecir el comportamiento del otro, nos hizo articular un lenguaje. La evolución, en forma de contagio e imitación, han ido haciendo el resto. Al tener que presentarse ante otro, se va elaborando la propia identidad, haciendo manifiestas semejanzas y diferencias.

2.2. Información sobre episodios personales

Esta fuente de información se refiere también a episodios personales concretos rescatados de la memoria, que parten de demandas de información de otro interlocutor, normalmente la maestra. Es decir, datos relacionados con la trama del cuento, siendo un indicio de abstracción. La revisión del texto sirve para rescatar *episodios personales*, conduciendo a un tipo de aprendizaje analógico que pone en relación lo vivido con los contenidos del cuento. El alumno pone de manifiesto los objetos de interés de su lectura, qué le ha llegado e impactado, materiales de su propia experiencia que han sido evocados a través de contenidos del texto, aspectos en los que se implica, puesto que relaciona experiencias o conocimientos previos con la trama o conflicto del protagonista. El niño acomoda la información del debate a lo

que ya ha vivido, lo lleva a su terreno, espacios donde se siente cómodo. La maestra siente su acción al modo de labor *terapéutica*, que facilita al niño su necesidad de contar y, al mismo tiempo, su capacidad de concentración sobre la conversación, tal como manifiesta una de las maestras.

Secuencia didáctica 4: <i>Episodios personales</i>		
5754	MAESTRA	Muy bien, a ver, escuchamos a Cristina
5755	CRISTINA	<i>Cuando yo voy a mi pueblo siempre me voy al monte, pero con mis primas y con mi tía que se llama Charo, y entonces un día fuimos al bosque, pero llevamos paraguas porque empezó a llover, y gotas de agua y charcos, y mi prima como se había teñido el pelo se la caían las gotas de agua por la cara de verde, y, y mi hermano y mi primo se metieron en un charco tan profundo que no podían salirse.</i>
5756	MAESTRA	¡Uh!
5757	FERNANDO	(A 23:) ¿Y te digo otra cosa?
5758	MAESTRA	A ver.
5759	FERNANDO	Pues que, en una semana de verano estoy en la casa de mi tía y otra en la casa de mi abuelo, y además en la casa de mi abuela voy al monte y a las bodegas de Villaverde.

Este torrente de expresión hay que saber canalizarlo. Si la maestra lo deja a merced de preguntas muy abiertas, el niño se pierde en lo que primero le pasa por la cabeza, llevando el contenido de la discusión lejos de la narración de la que parte, generándose un tipo de información poco relevante para el desarrollo de la discusión. Iniciando un *toma y daca* de turnos de instrucción que intentan reconducir la discusión hacia lo nacido a partir del cuento, muchas veces infructuosos, son los momentos en los que la maestra ha perdido el control, tiempo y contenido de la discusión, codificado en nuestra tabla en la dimensión *Bloque ajeno* al texto.

Secuencia didáctica 5: <i>Bloque ajeno</i>		
111	MAESTRA	¿No?, oye, ¿y cuando los niños se pegan, qué hay que hacer?
112	SERGIO	Perdonarles.
113	MAESTRA	Perdonarles (asiente con la cabeza). (A 25:) ¿Cristina?
114	CRISTINA	Yo tengo un amigo, que me han traído los reyes, que come papilla, hace cacas, come biberón, hace pis y si le das el biberón y aprietas el brazo echa lágrimas de verdad.
115	MAESTRA	¡Ah!, como la niña, oye, a ver si se va a hacer invisible, ¿se hace invisible como la niña del cuento?
116	CRISTINA	No, sólo si le aprietas del brazo.

117	MAESTRA	¡Ah!, si le aprietas del brazo, ¿qué le pasa?
118	CRISTINA	Llora.
119	MAESTRA	¡Ah!, llora, no se hace invisible.
120	CRISTINA	(Asiente con la cabeza).
121	MAESTRA	(A 26:) Fíjate, Fernando lo que hace este muñeco. Bueno ¿y me queréis contar algo más del cuento?

Los niños no pueden aprender las cosas por el mero hecho de que se las digan, han de poder relacionar esos *principios con sus propias acciones, experiencias y concepciones*, de otro modo adquirirán simplemente palabras vacías, *fórmulas verbales enseñadas y aprendidas, sin una comprensión real* (Edwards y Mercer, 1988: 112). La elaboración de marcos proporciona un medio de *construir el mundo*, de caracterizar su curso, de *segmentar los acontecimientos que ocurren en él*. La manera característica de enmarcar la experiencia y nuestros recuerdos con ella es *la modalidad narrativa* (Bruner, 1991: 66).

Al fin y al cabo, al comprender los relatos de los otros podemos llegar a entendernos mejor a nosotros mismos. De la misma manera que al intentar hacer accesible a un interlocutor nuestra propia experiencia de la vida, ésta se nos vuelva más inteligible (Sánchez Miguel, 1996: 139).

Y las narraciones también son una manera de usar el lenguaje, de hecho interpretamos las historias por su *verosimilitud, por su similitud a la vida* (Bruner, 1991: 73). Los niños van rescatando de la memoria, experiencias y conocimientos suscitados al revisar el texto, alimentando la discusión. Incluso salen a la luz experiencias entre compañeros de clase, dentro de actividades y relaciones extraescolares.

Secuencia didáctica 6: Prejuicios		
1527	MAESTRA	¿Qué querías contar Alicia?
1528	ALICIA	Pues que yo un día de verdad vi rumanos.
1529	MAESTRA	¡Ah!..
1530	ALICIA	Pero es que son malos.
1531	MAESTRA	Pero, ¿qué van a ser malos!, ¿creéis que son malos los rumanos?
1532	ALICIA	No, pero que sí son malos.
1533	MAESTRA	¿A quién se lo has oído?
1534	ALICIA	Lo veía de verdad (asiente con la cabeza).
1535	MAESTRA	Oye, ¿y todos los de Burgos son malos, o hay alguno malo?
1536	ALICIA	También hay alguno malo.
1537	MAESTRA	¡Ah!, pues lo mismo aquí, los que son de Rumania, ¿puede haber buenos y malos?

1538	ALICIA	(Pausa).
1539	MAESTRA	Sí, si son personas, también hay personas buenas.
1540	ALICIA	Pero en la carroza esa, que es como un coche furgoneta, tenía la cocina, la cama...
1541	MAESTRA	Es que... no tenían casa, y entonces no tenían...
1542	ALICIA	Pero eran malos esos rumanos...
1543	MAESTRA	Pero, ¿por qué van a ser malos?
1544	ALEJANDRA	Pero los rumanos de aquí...
1545	MAESTRA	(A 40:) Pero, ¿tú crees que son malos los rumanos de aquí, Alejandra?
1546	ALEJANDRA	No tienen mucha cara de malos.
1547	MAESTRA	¡Ah!, no tienen mucha cara de malos.
1548	DANIEL	Es que, es que, quieren conquistar el mundo...
1549	MAESTRA	Espera, espera que no ha acabado..., ¿quieren conquistar el mundo?
1550	DANIEL	Sí quieren ver todo el mundo.
1551	MAESTRA	Pero ¿eso es malo, conocer el mundo?
1552	DANIEL	No, no es malo.
1553	MAESTRA	Oye, ¿por qué se habrán marchado de su país?
1554	ALICIA	Porque, porque...
1555	DANIEL	Porque quieren conquistar... a los demás.
1556	MAESTRA	No oigo a dos.
1557	DANIEL	Porque quieren conocer todo el mundo.
1558	MAESTRA	¡Ah!, porque quieren conocer.
1559	ALICIA	Los malos porque quieren molestar.
1560	MAESTRA	Los malos porque quieren molestar, ¿y los buenos?
1561	ALICIA	Porque quieren ver el mundo.
1562	MAESTRA	¡Ah!, porque quieren conocer el mundo.
1563	ALEJANDRA	Eso es, porque quieren conocer a alguna niña.
1564	MAESTRA	¡Ah!, a alguna niña. Bueno, vamos terminando.

Observamos cómo hablar sobre un cuento puede destapar prejuicios y estereotipos de los niños (Secuencia didáctica 6). A partir de este *tipo de información* la maestra puede conocer experiencias previas de las que parte el alumno, a tener en cuenta a la hora de introducir cualquier tema transversal de la *Educación en Valores*. Este tipo de información hace poner en juego ejemplos concretos nacidos de la experiencia dentro y fuera del aula. Estos ejemplos sirven a la maestra para poder introducir situaciones más genéricas. Aunque son las experiencias comunes en el aula, las que hacen despertar más fácilmente la intersubjetividad entre los cuatro contextos; los episodios personales provocan un contagio de necesidad expresiva. Un niño puede despertar el interés de otro, hasta que finalmente

todos quieren exponer experiencias previas análogas. Desde el pasado muchos maestros se han servido de parábolas, anécdotas, mitos, para ilustrar situaciones y actitudes humanas (Puig y Sático, 2000).

En ocasiones, los enunciados operan al revés, son los *contraejemplos*, donde un niño ha sido capaz de confrontar (Turno 1177), y encontrar una anécdota personal que contradecía una afirmación de otro compañero o de la maestra (Turnos 1179, 1181), de gran utilidad para la maestra (Turno 1182) que encuentra un apoyo, y para el resto del grupo, al que aporta una nueva información.

Secuencia didáctica 7: Contraejemplos		
1177	DANIEL	A ver, ¿habrá cazadores, sí o no?
1178	MAESTRA	¿Habrá cazadores?, yo creo que sí.
1179	DANIEL	No, no hay, porque está vigilado por una tapia, porque es, porque...
1180	MAESTRA	Ah, porque es zoo.
1181	DANIEL	No, no es zoo, es un bosque protegido.
1182	MAESTRA	¡Ah!, fijaos qué nos está diciendo, importante, hay bosques protegidos. (A 41:) ¿Y en los bosques protegidos, puede haber cazadores?
1183	DANIEL	No.
1184	MAESTRA	¿No? ¿Por qué?
1185	DANIEL	Porque hay unas vallas en las casas de los animales.

En cada grupo ha operado una *recuperación* de información sobre el contexto de cada niño. La memoria ha sido ejercitada desde su plano reconstructivo, estando sujeta a fabulación. Su potencial aumenta cuando se repiten los acontecimientos, y éstos son fáciles de imaginar, cuando la imagen del acontecimiento tiene muchos detalles, y su recuerdo se centra en las reacciones emocionales en lugar de los hechos explícitos. La imaginación también aumenta la verosimilitud de las producciones de la memoria. En la secuencia didáctica 8 vemos cómo, a partir de la comparación directa con su colegio, los niños van reconstruyendo el colegio del cuento tal como se lo imaginan. En este caso, los conocimientos previos de su colegio les sirven para poder proyectarse en uno imaginario, pudiendo considerar este uso de la experiencia como fase previa de otro tipo de información: imaginación.

Secuencia didáctica 8: Analogía cuento		
2088	MAESTRA	¡Ah!, se van a comprar comida, juguetes. ¿Y creéis que en ese colegio no había nada?, pero un poco contentos sí que estaban.
2089	ALICIA	Tendrían balones.
2090	MAESTRA	¿Tendrían balones?, yo creo que sí.

2091	ALEJANDRA	También tendrían coches.
2092	MAESTRA	Oye, ¿y podrían comer en ese colegio?
2093	ALEJANDRA	(Desmiente con la cabeza) No.
2094	ALICIA	Bocadillos.
2095	MAESTRA	¿Bocadillos?, ¿no tendría cocina?, en este colegio, ¿se pueden quedar los niños?
2096	ALEJANDRA	Sí.
2097	ALICIA	Sí.
2098	DANIEL	Sí.
2099	MAESTRA	¿Sí?, ¿y en aquel colegio?
2100	ALICIA	No.
2101	ALEJANDRA	No.
2102	MAESTRA	¿No?, ¿y si no tenían ni mamás, ni papás que vinieran a buscarles?
2103	ALEJANDRA	Pues saldrían.
2104	MAESTRA	No, pero estaban en el colegio. Entonces, ¿se quedaban sin comer, los pobres niños?
2105	ALEJANDRA	Eh, entonces si se quedan sin comer se morirían.
2106	MAESTRA	Entonces, ¿tendría que haber comedor?
2107	ALICIA	Sí.
2108	ALEJANDRA	Sí.
2109	MAESTRA	Sí, yo creo que sí, para que pudieran comer todos los niños, (a 41:) ¿verdad, Daniel?
2110	ALEJANDRA	Si no, vaya cuento...

Las frases del tipo *nosotros* se utilizan a menudo cuando los profesores intentan representar una experiencia pasada como relevante para la actividad presente (Turno 2095). Los profesores ayudan a los alumnos a ver *qué experiencias significantes tienen en común*, con lo que van ganando un *conocimiento compartido y una comprensión conjunta* que será la base para el progreso posterior. Los profesores, a menudo recapitulan en beneficio de la clase, lo que se ha hecho en la lección. Una variante interesante de esto es la *recapitulación reconstructiva* de lo que han dicho y hecho los profesores y los niños en ocasiones anteriores, *reescribir la historia* para encajar mejor los hechos dentro del marco pedagógico (Mercer, 1997: 45).

Esta categoría refleja la idea del ser humano como *cuentacuentos*, que ha influido sobre la psicología cognitiva. Planteando la elaboración de narraciones para simplificar y dar sentido a lo vivido, con un amplio impacto para las posibilidades de proyectarse hacia el futuro. Las historias no son, necesariamente, ficciones o cuentos infantiles, más bien son intentos de construir un argumento. Una vez formulado el tema central de una historia, actúa como esquema cognitivo que condiciona lo que hay que recordar y

olvidar. Las narraciones dependen de la memoria, en constante cambio para dar respuesta a necesidades, creencias y experiencias actuales, y en gran medida productos de la interpretación y la imaginación.

3. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PROPUESTA SOBRE LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL CONOCIMIENTO

Realizamos una investigación para describir el proceso de discusión en una conversación didáctica. En la práctica diaria cada maestra contribuye con un conjunto de acciones que proporcionan sentido y significado a los enunciados de los niños, consideradas desde el concepto de *andamiaje*. En diálogo con el entorno cercano descubrimos y somos conscientes de ideas, que podemos o no elaborar en procesos de creación.

La conversación como elaboración de la información, es un arte que desarrolla la expresión propia y canaliza la comprensión de la expresión de otros. Es un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que más tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión. A la maestra le describe problemas y limitaciones, al alumno le da dirección al pensamiento: cuenta experiencias, examina posibilidades, proyecta personajes y situaciones, crea situaciones imaginarias. A ambos les permite volver sobre el trabajo creativo: el propio y el ajeno. La maestra toma decisiones antes de que el diálogo ocurra, selecciona la actividad de aprendizaje, con lo que planifica su aprovechamiento. Las agrupa en función del aprendizaje, y puede establecer un juicio sobre hasta qué punto puede completarse con la lectoescritura.

El estudio de la conversación permite ver la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de comunicación. Constituye un recurso que nutre de materiales a la imaginación y apoya al resto de soportes de expresión. Las estrategias pedagógicas son claves en este proceso, pero nunca deben anteponerse creyendo que son omnipotentes. Son una posibilidad dentro de múltiples posibilidades. De acuerdo a la experiencia y formación del docente y de su espíritu de investigación, establecerá las más pertinentes a los objetivos y metas propuestos. A continuación vamos a centrar y concretar la investigación al uso de experiencias.

Lectura, escritura y matemáticas, junto a conversación, forman una red de comunicación que puede contribuir a cumplir nuestros objetivos de aprendizaje a través del currículo. Hablar juntos ayuda a rescatar las experiencias vividas, a hacer conscientes los aspectos de las experiencias vividas. Se generan elemen-

tos de experiencia directa o vicaria que, al juntarse, produce un episodio vivamente imaginado (Tough, 1989: 164).

3.1. *Objetivos*

Analizar las experiencias previas como fuentes de elaboración de la información en una discusión a partir de cuentos, en el aula de cinco-seis años.

Objetivos concretos

- Ofrecer una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestren un proceso de enseñanza y aprendizaje como proceso de comunicación.
- Analizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos dentro de la categoría criterio: imaginación.

3.2. *Muestra*

La grabación de la observación se realiza durante el curso 2001-2002, a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso, para ver la evolución de los sistemas de andamiaje entre maestra y alumnos. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas en el mismo distrito de Burgos capital (España). En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar, utilizando la lista de clase por orden alfabético. No hemos considerado la variable sexo de los niños, por interesarnos explorar el proceso de construcción del conocimiento en general, pero sí apuntamos a diferencias entre niños y niñas, variable a observar en próximos trabajos. Las semanas de observación son las mismas para ambos colegios. Se realizan en formato audiovisual al inicio del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 36 sesiones, con un total de 7016 turnos conversacionales en torno a la lectura de tres cuentos. Este estudio ha sido replicado en Tamaulipas y Guanajuato (México).

Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión, con cada grupo por separado. El material utilizado han sido tres cuentos. Los criterios de selección de los tres textos narrativos (García Sánchez y Pacheco, 1978), ha seguido los criterios explicitados por Van Dijk y Kintsch

(1983): *claridad de la superestructura, cantidad de proporciones, grado de redundancia, grado de accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico, y extensión.*

3.3. Entrevistas a las maestras

Para cotejar los datos observados realizamos una entrevista a cada maestra, durante la última semana del curso. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partían, así como los objetivos que cada maestra se ha marcado durante la investigación. Dividimos la entrevista en tres bloques. En el primero analizamos los estilos docentes de las maestras, y cómo se traduce en el uso que cada una da a la discusión y a la narración. En el segundo ofrecemos información acerca del guión de objetivos que cada maestra se ha marcado. Y por último, en el tercer bloque las maestras exponen sus valoraciones sobre la tarea llevada a cabo. La información recogida aporta aspectos de sus biografías profesionales y de sus teorías implícitas sobre el uso que dan y esperan de la lectura, del diálogo y del trabajo en grupo.

Tabla 1: Guión de la entrevista a las maestras

Tabla 1: Guión de la entrevista a las maestras	
Bloque biográfico: <i>La transmisión de estilos</i>	
1.	¿Cuántos años llevas trabajando la puesta en discusión en clase?
2.	¿Con qué edades?
3.	¿En este colegio?
4.	¿Utilizas el trabajo en grupo?, ¿en qué momentos?
5.	¿Qué sistema de trabajo has seguido?
6.	¿Qué uso haces de los libros de texto?
7.	¿Y de los cuentos?
8.	¿Qué es para ti el cuento?
9.	¿Para qué sirve?
10.	¿Cómo usarlo?
11.	¿Cómo lo has usado en esta ocasión?
Bloque de contraste: <i>Objetivos que se han marcado</i>	
12.	¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea?
13.	¿Qué otros objetivos importantes percibes?
14.	¿Qué crees haber conseguido?
Bloque de evaluación: <i>Valoraciones en el desempeño de la actividad</i>	
15.	¿Qué opinión tienes de la participación de los niños?
16.	¿Qué cambiarías de tu actuación?

3.4. *Proceso de categorización*

Se escribe literalmente el diálogo mantenido entre los niños y su maestra, indicando entre paréntesis los componentes *prosódicos*: pausas, entonación; y *paralingüísticos*: gestos de afirmación o negación, señales con el dedo y brazos, movimientos de cabeza o corporales, que transmiten significados a través de canales no verbales. Una vez recogidas todas las grabaciones se transcribe el material audiovisual, y de las transcripciones se elabora el sistema de categorías a partir de protocolos de observación que, tras numerosas modificaciones, se adecua a los objetivos de esta investigación. Éstas nacen a partir de definir y operativizar nuestra unidad de análisis, turno conversacional, que forma parte de una unidad molar de observación: cada sesión de trabajo con cada cuento y grupo de tres niños.

El proceso de categorización consiste en un primer registro en forma de lista de rasgos, que se sistematiza progresivamente. Intentamos que las categorías del sistema, además de cumplir con los requisitos de *exhaustividad* y de *exclusividad* (Anguera, 1990, 1992), sean flexibles y se hallen totalmente definidas.

1. Generamos inductivamente los *criterios de observación* que nos iban pareciendo más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual.
2. Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis* que vamos a utilizar.
3. Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo variaban internamente y discriminamos las *categorías* que las componían.
4. Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis, acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis fueran mutuamente *excluyentes*, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo fueran.
5. Tras la elaboración del sistema de categorías codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos quienes, ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva en el desarrollo de esta etapa. Estas dos personas deben conocer muy bien la categorización establecida, para así poder adecuarla a las sesiones recogidas.

3.5. Tipo de análisis

Tras la elaboración del sistema de categorización, y el contraste de los datos a través de las entrevistas, analizamos y comparamos de forma cuantitativa la evolución de las fuentes de información, desplegadas por los cuatro grupos observados en la reconstrucción conjunta del cuento. Para ello se empleó el programa estadístico SPSS.

El presente estudio no tiene un diseño experimental, puesto que se recurrió a grupos de comparación y no a grupos de control, ya desde sus objetivos resulta meramente exploratorio y requiere ser replicado con la inclusión de estos grupos, con un seguimiento estricto de la intervención y de los avances de los niños a través de evaluaciones más frecuentes.

Comenzamos la exposición de resultados de la observación sistemática, partiendo de los porcentajes globales en cada grupo. A continuación analizamos los resultados de todas las categorías, primero a través de su comportamiento porcentual durante los tres trimestres, después, observando cuál ha sido en cada grupo el tipo de información con mayor grado de aportación al discurso. Exponemos como primer acercamiento las distribuciones generales de los porcentajes de los turnos, tanto en la comparación entre los grupos A y B (España), como en los grupos C y D (México).

3.6. Resultados

Tabla 2: Evolución de experiencias sobre el total de los tipos de información								
EXPERIENCIAS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	1,6%	21,9%	2,8%	34,2%	0,2%	34,2%	1,4%	29,8%
ALUMNO	2,4%	26,3%	3,5%	35,6%	0,3%	36,9%	1,9%	32,6%
Totales	2,1%	24,4%	3,2%	35%	0,3%	35,7%	1,7%	31,3%
Núm. turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

En el grupo A, las *experiencias* nunca tienen un peso relevante, parece ser que no se tiene en cuenta este *tipo de información*. El escaso porcentaje inicial tiende a disminuir hasta casi desaparecer en el último trimestre. La maestra no demanda apenas información de este tipo, prácticamente no aparece, puesto que se centra totalmente en la revisión del texto. En cambio, en el grupo B no deja de aumentar durante los tres trimestres, siempre

ligeramente mayor en los niños, de un 24,4% inicial, a un 35,7% en el último cuento. Termina siendo el *tipo de información* más usado, al convertirse en el contenido conversacional donde más cómodo se siente el grupo de niños, y donde mayor contagio y complicidad emocional se provoca entre los contertulios. Los niños llevan el tema de conversación *a su terreno*. Se percibe un aumento en el 2º trimestre, la maestra se va centrando en experiencias cercanas, relacionadas con los contenidos de la lectura previa, que sirven de *enlaces que conectan detalles y secuencias* del cuento con el entorno cercano de cada niño. La maestra sí se preocupa en la elaboración de este *tipo de información*, y los niños cada vez tienen mayor número de experiencias con las cuales relacionar los contenidos de los cuentos, y de la propia actividad discursiva.

Las dos maestras han generado usos del lenguaje comunes, ambas han sido capaces de relacionar experiencias presentes y/o pasadas, a través de una serie de acciones (ver secuencias didácticas):

- Referencias a detalles, situaciones y secuencias de sucesos.
- Comparaciones entre los contextos de los cuentos y el de sus colegios, entre los personajes y sus familias.
- Análisis en función de enunciados anteriores.
- Reflexión sobre el significado de las experiencias.
- Desarrollo de historias originales nacidas tras la lectura previa.

Además, la maestra B ha conseguido ejercitar la acción de proyectar sobre:

- Experiencias de los demás.
- Sentimientos.
- Reacciones de los personajes.
- Situaciones no experimentadas.

En el grupo A, el aprendizaje está centrado en leer y comprender el texto como estructura de significados, como un *todo*, y en iniciar una lectura crítica que va más allá de la recuperación de los enunciados explícitos (Burón, 1993). La insistencia de la maestra en dar continuidad a la narración siguiendo un orden, transmite una valoración continua de las *secuencias* que van reconstruyendo la estructura del texto. La maestra A se ha centrado en la elaboración argumentada de la comprensión de la lectura previa. Encadena toda una serie de pequeños objetivos como: recordar el nombre de los personajes, caracterizar a cada uno, explicar su actuación, recordar

qué dicen, describir su contexto, deducir formas de vida, identificar a los niños con los personajes, distinguir y ordenar la presentación, el nudo y el desenlace; teniendo paciencia a la hora de seguir un orden, durante los continuos saltos entre secuencias sin relación lógica o temporal que hacen sus alumnos.

El repaso es *detallado y secuencial*, se preocupa por revisar una a una las secuencias más importantes del cuento, no pasa a la siguiente sin recuperar la anterior. Insiste primero al grupo, después a cada niño en particular, y si no dan con el núcleo de la secuencia, es ella quien da respuesta. Fija, por tanto, la cadena de sucesos elegida, en el orden en que los sucesos han sido dispuestos, para apropiarse por esta vía del esqueleto del cuento.

Para la docente B la conexión entre el texto leído y las experiencias cotidianas, dentro y fuera del aula, adquieren gran importancia. Su objetivo, constatado en la entrevista (Tabla 1: apartado *Objetivos de las maestras*), se centra en la expresión y en el aprendizaje formal de una discusión, dejando en un segundo plano la comprensión del texto como punto de partida. Se lleva a cabo la organización de la experiencia narrativa dentro de otras experiencias ya dadas. La maestra B intenta que el repaso del cuento ayude a recuperar experiencias vividas por el grupo en el aula. En cambio, los niños acuden más a anécdotas personales vividas en sus entornos familiares. La clave está en que este torrente de expresión de los niños debe ser bien canalizado por la maestra, para que no se vaya fuera de los márgenes marcados en la construcción de la conversación didáctica.

4. CONCLUSIONES

Los aspectos básicos de la discusión a partir de cuentos revisados coinciden con el trabajo de Martínez Rodríguez (1997) aplicados en Educación Primaria y Secundaria. Personajes, contexto espacial y temporal donde se desarrolla la trama (el problema, las acciones, y la resolución), las motivaciones y estados de ánimo del protagonista y las consecuencias de las acciones. Y la revisión de los estilos docentes converge con la investigación de Pontecorvo y Orsolini (1992). La docente A va acercando las solicitudes de explicación al nivel cognitivo de los niños, hasta que éstos son capaces de responder con un discurso satisfactorio para ella, llega a alcanzar un proceso de *apropiación* por parte de los alumnos de un tópico introducido por ella. Este intercambio constituye la reconstrucción conjunta de un relato, en el que las sucesivas intervenciones son continuaciones que desplazan y desarrollan el tópico de cada secuencia del cuento, haciendo avanzar el relato causal y temporalmente. Su procedimiento instruccional

es un proceso dialógico constante en el que, a través de preguntas y continuaciones, lleva a los alumnos a la deducción de los elementos que conforman la estructura del texto, insistiendo especialmente en los elementos que constituyen los significados del relato. Estructura, elabora y dota de sentido el desarrollo de la conversación en función de los logros y contribuciones de sus alumnos (Secuencias didácticas 1 y 5). Las preguntas muy abiertas que parecen no dar resultado en los niños, tienden a ir seguidas de otras más cerradas. La maestra A proporciona un andamiaje que no sólo da espacios amplios para la participación de los niños, también, *al ir integrando la información presentada en el intercambio, les ofrece un punto de apoyo para que continúen el relato* (Borzzone y Rosemberg, 1994: 128). La maestra B también puede tocar estos aspectos, pero sin dar una significación global a todos ellos, ni trabajar el cuento como una estructura de significados.

En el grupo B la meta prioritaria es la *expresión*, manteniendo un guión de preguntas abiertas para todos los grupos y cuentos. Se caracteriza por un posicionamiento *abierto y experiencial en sus contenidos*. El objetivo básico de la maestra es observar la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación. La comprensión del texto ha quedado como un objetivo secundario, como la propia maestra declara. En vez de comprensión, opera una recuperación abierta de contenidos del cuento, en realidad el texto es un *pretexto* para la expresión. La maestra ofrece demandas abiertas de información, para que sus alumnos puedan relacionar experiencias inmediatas, e imaginar otros lugares y situaciones.

Una de las metas docentes se dirige a abrir el debate hacia el respeto de turnos, la escucha de otros planteamientos y el desarrollo de la expresión verbal. Nacidos todos a partir del texto, pero a diferencia del grupo A, sin ser fiel a su orden secuencial para revisarlo. Cada niño elige los contenidos que le parecen más atractivos, porque lo que realmente importa a su maestra es su toma de participación en un debate. Uno a uno van pasando por el debate en riguroso turno, retirando la palabra si un niño la ha tomado cuando no le tocaba. El texto se convierte en un *pretexto* para el desarrollo oral (Secuencias didácticas 2, 3, 4).

Su labor como guía se centra en información contenida en el cuento, pero no en el cuento en sí como tipo discursivo, ni como *estructura de significado*. El contenido de sus preguntas tiende a focalizarse en un esquema simplificado del cuento, ya que el eje no está en la comprensión sino en la expresión y el respeto de turnos. Manifiesta en la entrevista no esperar, con lo que en ocasiones cierra la posibilidad de continuidad en el inicio de argumentaciones de los niños. Al no centrarse en la secuencia temporal ni

en las relaciones causales, aunque sí usa estas últimas, no promueve la integración de la información en un todo coherente. Por ello señalamos que más que construcción grupal, lleva a cabo una *recreación didáctica basada en el aprendizaje del diálogo*.

La evolución de explícito a lo implícito a partir del desarrollo de la elaboración de experiencias, evoca el posible logro de la autonomía frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias (Egan, 1991), de referirse únicamente a lo manifiesto y palpable, permitiéndonos trabajar sobre supuestos (León, 2003). Se abren espacios para el ejercicio y desarrollo de imaginación y memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Este paso evolutivo puede ir abriendo espacios para otros mundos posibles, más allá de la repetición y reproducción de los mismos modelos. El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado.

Bibliografía

- Albanese, O; Antoniotti, C. Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education*; 12 (3), 1997, pp., 249-59.
- Bofarull, M. T. y otros. Comprensión lectora. Barcelona, Grao, 2005.
- Borzone, A. y Rosemberg, C. El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 1994, pp. 115-132.
- Bruner, J. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós, Barcelona, 1986.
- Bruner, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- Burón, J. *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Mensajero, Bilbao, 1993.
- Edwards, D. y Mercer, N. *El conocimiento compartido*. Paidós y MEC, Madrid, 1988.
- Egan, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. MEC y Morata, Madrid, 1991.
- Fresquet, A. *La pregunta como instrumento. Fundamentos de la diversificación curricular*. *El Boletín Semanal de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI)* 191, 1994.
- Gárate, M. *La comprensión de cuentos en los niños*. Siglo XXI, Madrid, 1994.
- García Madruga, J. A.; y otros. Comprensión lectora y memoria operativa. Paidós, Barcelona, 1999.
- García Sánchez, J. L. y Pacheco M. A. "Los Derechos del niño". Altea, Madrid, 1978.
- Gardner, H. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós, Buenos Aires, 1987.
- González García, J. *Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil*. Tesis doctoral, Universidad de Burgos, 2005a.
- González García, J. "Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles". *Investigaciones en Psicología*, 10, (2), 2005b, pp., 41-60.
- González García, J. "Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles". *Psicología Educativa*, 13 (2), 2006a, pp., 113-133.
- González García, J. "Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones" [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2006b.
- González García, J. "Análisis de un proceso de argumentación a partir de lectura de cuentos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII, 33, 2007a, pp., 149-169.

- González García, J. “¿Qué sabemos de las narraciones como construcción social?”
Investigación en la Escuela, 62, 2, 2007b, pp. 79-98.
- Kozulin, A. *La psicología de Vygotsky*. Alianza editorial, Madrid, 1994.
- León, J. A. *Conocimiento y discurso*. Pirámide, Madrid, 2003.
- Lumbelli, L. *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Mercer, N. *La construcción guiada del conocimiento*, Paidós, Madrid, 1997.
- Orsolini, M. y Pontecorvo, C. “Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini”. *Età evolutiva*, 30, 1986, pp., 63-76.
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. Y Amoni, M. “Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva”. *Giornale italiano di Psicologia XVI*, 3, 1989.
- Pontecorvo, C y Orsolini, M. *Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. Infancia y Aprendizaje*, 58, 1992, pp., 125-141.
- Rodari, G. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Colihue/ Biblioser, Buenos Aires, 2000.
- Rogers, C. R. *Client-centered therapy: It's current practice, implications, and theory*, Houghton Mifflin, Boston, 1951.
- Sánchez Miguel, E. *Comprensión y redacción de textos*. Edebé, Barcelona, 1996.
- Sátiro, A.; de Puig, I. *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Eumo-Octaedro, Barcelona, 2000.
- Tough, J. *Lenguaje, conversación y educación*. Visor, Madrid, 1989.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press, Nueva York, 1983.

LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL CONOCIMIENTO JUGANDO A PENSAR DESDE LA ETAPA INICIAL

Javier González García

Este capítulo se centra en analizar la relevancia de la elaboración del discurso en la Escuela, desde la perspectiva de la educación como proceso de comunicación. Presentamos diversos referentes teóricos que relacionan el discurso educativo y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, se analizan la discusión como estrategia metodológica fundamental de esa *construcción conjunta* para, finalmente, analizar las estrategias docentes en su puesta en práctica, deteniéndonos en la elaboración de demandas y en el desplazamiento de los *tipos de información*, partiendo en un inicio de información más explícita para ir adquiriendo un mayor dominio en el uso de información implícita, a partir de la elaboración conjunta de inferencias entre maestra y niños.

En un proceso de *construcción conjunta del conocimiento*, el maestro se caracteriza como guía; su función evaluadora y reguladora pierde protagonismo a favor de sus alumnos, que han de gestionar progresivamente su propio aprendizaje. La situación de discusión permite la *explicitación verbal* de un razonamiento colectivo, en la dirección indicada por Vygotsky (1989), según la cual las más altas funciones mentales aparecen en el niño en la vida colectiva y en la forma de argumentación, pues la discusión precede al razonamiento. Este autor pretende alcanzar tres objetivos esenciales en la educación al permitir:

- La comunicación, la confrontación, la puesta en común de los problemas, de los conocimientos y de las informaciones.
- El desarrollo de un *razonamiento colectivo* durante el cual los niños tienen la posibilidad de trabajar en su zona de desarrollo próximo, de comprobar y controlar la validez de sus modelos y de construir con la contribución de los otros participantes.
- Identificar los *modelos de explicación* utilizados por los niños en la organización cotidiana y científica, sus procesos cognitivos preferidos y la evolución de la conceptualización de una representación natural a una científica, de gran valor para los docentes.

Revisamos algunos antecedentes teóricos sobre la *construcción conjunta del conocimiento*, diferentes líneas de investigación con unos puntos esenciales en común.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Línea de investigación de Pontecorvo y cols.

La línea de investigación abierta en la *Escuela de la Sapienza* de Roma, pretende conjugar una perspectiva *sociolingüística* con una finalidad *psicopedagógica*. Las autoras parten de una perspectiva constructivista, desde donde poder estudiar la evolución del conocimiento y el cambio conceptual, es necesario poner en primer plano a los sujetos, para “saber lo que ellos saben”, utilizando el contexto natural de la comunicación didáctica como situación ecológica para el estudio del desarrollo. Interés en definir, construir y describir la situación habitual de conversación en clase: la discusión. Estas autoras, han revisado ampliamente el uso de la discusión en el área de la alfabetización, profundizando en la descripción de esta modalidad interactiva, establecen unas condiciones que la caracterizan y que pueden ser resumidas en los siguientes puntos:

- Existencia de una *experiencia colectiva*, como una actividad de lectura o la composición de un texto, cuya estructura permite diferentes soluciones y requiere, por tanto, la presentación de diferentes puntos de vista.
- La discusión no persigue evaluar el conocimiento adquirido por el alumno, sino que éste tome una posición en el tema tratado y la confronte en la interacción social. Este diálogo mantenido ofrece la posibilidad de expresar niveles superiores de razonamiento al ser apoyados los participantes por las intervenciones de los otros, que completan la intervención previa, se oponen a ella o solicitan una explicación de su toma de posición.
- El razonamiento en la discusión se estructura como *razonamiento colectivo*, porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación y para explicar y profundizar en el significado introducido en el discurso. La presentación de estos argumentos estimula la interiorización de las operaciones cognitivas complejas, construidas primero en interacción social.

- El docente conoce la importancia del discurso en la construcción de significados compartidos, y el papel activo desempeñado por el alumno en la construcción del conocimiento.
- El profesor trata de establecer unas metas: limitar su propia participación, modifica las reglas de conducción de la conversación, favorece la comunicación de las diferentes perspectivas y promueve la conversación autónoma entre los alumnos (Díez, 2002).

a. El estudio de Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989)

Estos autores realizan un análisis del discurso de niños de 5 a 6 años, con dos tipos de contenido: *argumento científico* y *actividad de narración*. La construcción de categorías responde al objetivo de describir qué tipos de actos lingüísticos se repiten típicamente en una discusión. Categorías definidas teniendo presente dos tipos de análisis:

1) *Regulación del discurso*, trabajando con los actos conversacionales que inician, continúan o terminan un acto de conversación. Describe los tipos de actos conversacionales que cada hablante ofrece:

- Una *simple respuesta*. El alumno da respuesta sin aportar un avance posterior del discurso. Es una *continuación cerrada* que atiende a una demanda.
- La *continuación del discurso*. Es una respuesta que da continuidad al discurso, ofreciendo al interlocutor la base para una respuesta sucesiva. La maestra establece una *continuación abierta*, estrategia comunicativa que sirve de reelaboración del discurso, y que van interiorizando sus alumnos.

2) *Acción social* del mensaje que ejerce en el interlocutor. Bajo tres dimensiones:

- El acuerdo. Construcción sobre el consenso.
- El conflicto. Sobre la oposición.
- La puesta en discusión. En base a la problematización.

Además, describen cuatro tipos de contribuciones articuladas, presentándolo en relación con la función que desempeña en la discusión. Observan que los profesores usan, principalmente, cuatro procedimientos conversacionales:

- *Repetir o reflejar* selectivamente los enunciados de los niños para dar continuidad al discurso, cumpliendo objetivos de predicción y memoria.
- *Solicitar* explicaciones o clarificaciones, se intenta, explícitamente, que los niños aclaren lo que quieren decir.
- *Pedir evaluaciones* para que tomen posición y discutan.
- *Enfocar un giro previo* prestando atención a un tópico. Este es un rol que suele desempeñar un coordinador en una discusión “democrática”.

b. El modelo de Pontecorvo y Zucchermaglio (1991)

La propuesta de estos autores resulta de la interacción de dos dimensiones:

1) El tipo de sistema social de apoyo, que puede estar dado por:

- El acuerdo, que produce co-construcción.
- El desacuerdo, que produce conflicto y argumentación.

Co-construcción

Es el modo en que los niños componen las “piezas” de su trabajo mental, construyendo su conocimiento en el proceso de discurso.

Conflicto

El maestro trata de producir un conflicto cognitivo, presentando puntos de vista contradictorios con el objeto de producir un cambio en sus representaciones.

Argumentación

La oposición se transforma en disputa mediante pasos, y la secuencia de apoyos contradictorios de los pares puede impulsar el razonamiento colectivo hacia procesos y resultados superiores.

2) El tipo de relaciones:

- Asimétricas: entre expertos y novatos.
- Simétricas: entre pares con una misma competencia.

c. Pontecorvo y Orsolini (1992)

Estas autoras intentan mostrar cómo la *apropiación recíproca* (Leontiev, 1963; Newman, Griffin y Cole, 1989) puede funcionar: el profesor intenta guiar a los niños hacia la esperada *sub-acción* aceptando el nivel de discurso

en el cual estos trabajan cómodamente y que corresponde a las habilidades que ya manejaron en otros *contextos familiares de habla* (Pontecorvo y Orsolini 1992:131). Las investigadoras intentan mostrar cómo el profesor y los niños pueden acomodarse el uno a los otros y recíprocamente apropiarse de sus diferentes perspectivas en una actividad de alfabetización, con una práctica discursiva que fomenta la discusión.

Doce niños entre 5 y 6 años fueron observados en sesiones de discusión. Las discusiones eran coordinadas por un profesor que había recibido entrenamiento para ello. La tarea se realizaba en dos fases:

- En la primera el profesor leyó un cuento: *Marcia y el oso*, interrumpiéndose en puntos cruciales, para que los niños predijeran cómo el cuento podría continuar.
- La segunda fase incluía una discusión. El profesor pedía que volvieran a hablar del cuento. Solicitaba que explicaran las intenciones y motivaciones de las acciones de los personajes, evaluar qué otras acciones podrían darse en esa misma situación, evaluar la inteligencia del protagonista y del antagonista.

Este proceso de *apropiación recíproca* tiene dos indicadores:

- El primero está dado por la sucesión de los enunciados del profesor, particularmente preguntas, con las que comunica de forma satisfactoria sus objetivos a los niños, a veces ajustando, reformulando, solicitudes en una formulación lingüística cada vez más cercana a la comprensión de los niños.
- El segundo criterio está dado por los *episodios de los desarrollos más autónomos* en los discursos de los niños. La presencia de interacciones *efectivas* y *co-referenciales* de los pequeños sobre el tópico enfocado por el profesor, pero sin la necesidad del soporte verbal del mismo, indica la *apropiación del objetivo del profesor* por parte de los niños (Pontecorvo y Orsolini 1992: 131).

El objetivo del profesor es que sus alumnos tomen conciencia de la diferencia entre *texto* e *imaginación*. Aunque los niños respondían a la pregunta del profesor en un “nivel” cognitivo distinto al que éste esperaba, participaron en una serie de secuencias de conversación autónoma, indicador de *apropiación* del objetivo del profesor. La actividad de *mediación semiótica* del profesor está guiada por las operaciones de los niños, consecuentemente adapta sus operaciones a las de ellos. De esta forma va

acercando las solicitudes de explicación al nivel cognitivo de los niños hasta que son capaces de responder con un discurso extenso. Este trabajo presenta secuencias de la discusión que demuestran la existencia de un proceso de apropiación por parte de los alumnos de un tópico introducido por el profesor, tópico que es integrado en una secuencia de disputa centrada en el niño, o *co-construida*.

El mundo de conocimiento de los niños fue activado junto con la representación del contenido del texto. Dos mundos distintos han sido comunicados, el anterior fue utilizado para explicar y evaluar el último (Pontecorvo y Orsolini 1992: 134).

d. Zucchermaglio y Scheuer (1996)

En el trabajo de estos autores se pidió a un grupo de niños que compusieran una historia entre ellos y que se la dictaran al maestro. En el dictado de una historia el maestro ayuda a comprender la distinción entre *conversación* y *composición*. Distinguían dos modos distintos de interacción:

1. *Contenido de la interacción*, estructura de la historia, planificación de la historia, descontextualización y proceso de composición.
2. *Modo de la interacción, cómo es el proceso de comunicación entre maestro y alumnos.*

e. Wood, Bruner y Ross (1976)

El ser humano no sólo se apropia de las palabras, sino de las experiencias históricas y sociales, que son la base de su contexto cultural y, al interiorizarlas, las *reproduce*. Estos autores destacan el concepto de *andamiaje*, que nace de una aplicación de la noción de La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto que Vygotsky introdujo en el análisis de la interacción entre el aprendizaje y el desarrollo para explicar las diferencias entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial del niño. Aportan la noción de andamiaje que desarrolla y aplica el concepto de ZDP. El andamiaje hace referencia a los diferentes niveles de ayuda ofrecidos por el adulto al niño en una situación familiar, con el fin de facilitar al aprendiz la terminación de la tarea que no habría sido capaz de resolver por sí solo. A partir de este tipo de interacción social se genera un *espacio simbólico* o *intersubjetividad*,¹

¹ Para profundizar en este aspecto, véase WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.

en donde compartimos nuestras manifestaciones: miradas, gestos, contactos, creencias, intenciones hacia un objetivo común: la comprensión mutua. En este espacio se generan mecanismos comunicativos, siendo la base y el medio para determinar la perspectiva desde la cual se llega al significado.

f. Newman, Griffin, Cole (1984, 1991) y Cole (1996)

La interacción educativa es el lugar en donde se constituye *el cambio educativo provocado por la actividad constructiva* (Newman, Griffin, y Cole 1991:100). Estos autores profundizan en el concepto de ZDP, considerándolo como *apropiación recíproca de la zona de construcción*.

La zona de construcción es el espacio psicológico compartido donde los profesores producen ambientes para que las alumnas construyan conocimientos más profundos del currículum, lugar de las negociaciones sociales sobre los significados (Newman, Griffin, y Cole 1991:101)

Estos autores tienen un concepto más amplio de ZDP. Su propuesta de zona de construcción del conocimiento destaca la apropiación tanto del profesor como de los alumnos, *de las respectivas comprensiones de los significados del otro*, reafirmando el papel activo del alumno (Díez, 2002: 36). Cuando se actúa en la ZDP, los objetos y acciones no tienen una única representación posible sino que pueden estar siendo entendidos de forma diferente por los participantes en la interacción. Ello hace que los objetos y acciones sean susceptibles de una negociación desde el punto de vista de su significado. Estos nuevos significados se elaboran a partir de la puesta en relación de los *análisis* de cada uno de los participantes, a partir de la apropiación mutua de los significados iniciales, guiada por el profesor, que toma, utiliza y re-significa lo que el alumno hace y dice, ofertándole un marco distinto para la interpretación, y el alumno, a su vez, toma, utiliza y *re-significa* esa nueva representación, avanzando progresivamente hacia un significado más parecido al del profesor. El carácter recíproco de la apropiación es el que permite que las nuevas representaciones del alumno se dirijan en esa dirección.

De extraordinaria calidad, metodológica y conceptualmente hablando, es en nuestra opinión el trabajo de Newman, Griffin y Cole (1989, trad. Cast. en 1991), desde un cuidadoso planteamiento metodológico (una fusión o combinación interesante de observación, etnografía y experimentación), estos tres autores llevan a cabo un serio esfuerzo con el objetivo de profundizar en

los conceptos de “zona de desarrollo próximo”, “intersubjetividad”, y “apropiación” (Leontiev, 1983) de cara a que puedan ser aplicados al análisis de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje de la escuela (Fernández y Melero, 1995: 80).

Apoyándose en el análisis de diversas situaciones de aula, que implican diferentes contenidos escolares, muestran la potencialidad del lenguaje como instrumento de recontextualización y reconceptualización de los objetos y acciones, que van apareciendo en la actividad conjunta, en concreto del habla del profesor. Aportan dos constructos relativos al uso del lenguaje básico: *analizabilidad múltiple (non-unique-analizability)* y *apropiación*. Proponen usar la *evaluación dinámica* para evaluar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, así, *retirar la ayuda allí donde llega la capacidad infantil* (Newman, Griffin, y Cole 1991).

La variabilidad de los resultados es la clave de la creatividad del sistema interactivo. Igual que los niños descubren el objetivo de la tarea al participar en la interacción, también los profesores descubren posibles objetivos para el episodio o añadidos a los “objetivos” de la clase. Los niños pueden tomar la ZPD en sentidos no previstos, basándose en su apropiación de lo que el profesor pone a su disposición (Newman, Griffin, y Cole 1991: 90).

Los educadores deben apreciar las necesidades de los niños. Sólo con *optimismo* sobre los posibles resultados los educadores y científicos pueden tratar los conflictos que surjan en lo que, por necesidad, es un *trabajo conjunto*. La naturaleza de *ficción estratégica* de nuestras tareas nos permite organizar el trabajo “de nivel inferior” de manera que cada niño pueda desarrollar la tarea en *los niveles más elevados* (Newman, Griffin y Cole, 1991: 162).

g. Barnes (1994)

Barnes pretende explorar la relación entre comunicación y aprendizaje en la escuela. El lenguaje cumple con dos funciones esenciales en el aula, es el principal medio de comunicación, además de medio y expresión de los aprendizajes. Por su propia naturaleza, una escuela es un lugar donde se lleva a cabo comunicación: por eso existe. *La educación es una forma de comunicación* (Barnes 1994:15). En las aulas se crean contextos sociales en los que se establecen formas de comunicación que pueden apoyar en mayor o menor medida esa vinculación del lenguaje con el aprendizaje. De las

aulas toma ejemplos que muestran cómo los niños son capaces de utilizar el lenguaje como herramienta de pensamiento.

El habla es un medio para controlar el pensamiento. Si la maestra se obsesiona con que sus alumnos empleen expresiones bien enunciadas, puede desanimarles a pensar en voz alta. La participación activa del alumno en su aprendizaje es clave para un *habla exploratoria* que pruebe a ir acercándose a cada significado, y es un medio por razón del cual se lleva a cabo la *asimilación y la acomodación de nuevos conocimientos a los conocimientos previos*. El lenguaje no es lo mismo que el pensamiento, pero nos permite reflexionar sobre nuestros pensamientos. La metáfora contenida en *reflexionar* es aquí muy adecuada: lo que decimos y lo que escribimos refleja nuestros *procesos mentales* y nos permite hacernos *responsables* de ellos. En consecuencia, tanto los niños como los adultos, no sólo reciben conocimientos, sino que los reconstruyen por sí mismos (Barnes 1994:29).

Una vez que se reconoció la importancia de *hablar para aprender*, los estudios sobre el discurso en el aula se orientaron hacia la necesidad de la innovación y experimentación pedagógica. Se deberían procurar nuevos contextos comunicativos y de aprendizaje que favorecieran el *habla exploratoria*, sobre todo para facilitar el trabajo en grupo de los alumnos.

El *National Oracy Project*, desarrollado en Gran Bretaña entre los años 1987 y 1993, trató de movilizar al profesorado para estudiar los problemas que planteaban la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en los distintos niveles y áreas del currículo. Para ello se contaba con una sólida organización de apoyo, con la colaboración de universidades y autoridades educativas, y con la financiación precisa. Es un ejemplo de investigación-acción, realizada por el profesor en el aula, en una práctica reflexiva. Surge de sus preocupaciones profesionales y tiene como fin mejorar la práctica docente.

La teoría personal del profesor se enriquece y extiende a través de las relaciones entre *observación, acción y reflexión* durante el proceso de investigación (Wells, 1992). Lo más destacable es que, es un *antecedente de estudio integral de la lengua oral en el aula*, tomando los procesos de enseñanza y aprendizaje en su conjunto.

h. Edwards y Mercer (1986, 1988) y Mercer (1997)

Los trabajos de Edwards y Mercer (1986, 1988) y Mercer (1997) parten del análisis de distintas situaciones en el aula, estructuradas alrededor de contenidos de física, informática y ciencias sociales. Revisan una amplia variedad de usos del lenguaje implicados en el proceso de construcción compartida, y sus repercusiones sobre el aprendizaje final.

Estos autores realizan un análisis del discurso educacional, a través de la relación entre las *formas que adoptan el discurso* y el aprendizaje. Declaran situarse en una perspectiva psicológica, su objetivo principal es analizar las relaciones entre el discurso y el hecho de compartir el conocimiento. Observan el fenómeno educativo desde el establecimiento de un conocimiento común para todos los participantes en el proceso, lo que ellos llaman *el conocimiento compartido*. Enfocan la *construcción conjunta del conocimiento* desde el *análisis del discurso educacional*, principalmente en la relación entre las formas adopta el discurso y el aprendizaje. Para ello realizan una revisión de los grandes enfoques teóricos dividiéndolos en:

a. Enfoque lingüístico

Aportan la noción de información dada e información nueva. Se refieren a la cuestión del conocimiento compartido, y tienen una relación directa con el contenido. Conciernen en los modos en que la información proporcionada por un hablante es asumida como algo ya conocido por el oyente (dada), o bien, se supone desconocida por el oyente (nueva).

b. Enfoque sociológico y antropológico

El habla en el aula está organizada para la transmisión controlada del conocimiento. Los investigadores han intentado describir las estrategias que utilizan los maestros para controlar lo que hacen y aprenden sus alumnos.

c. Enfoque educacional

Implica el uso por parte del observador de un esquema de codificación que asigna las interacciones observadas a una serie de categorías definidas previamente. El observador decide *in situ* sobre cuanto ocurre, por lo que la calidad de los datos recogidos depende, en gran medida, de lo adecuado del esquema de categorías y de la habilidad del observador al aplicarlo. Los maestros tienen que hacer muchas cosas, además de enseñar, y no pueden, a menudo, prestar la atención deseada, incluso cuando están enseñando. La intención general dominante es el relacionar aspectos observables del discurso en clase con procesos de aprendizaje de los alumnos.

d. Enfoque psicológico

Enfoque en el que se sitúan las obras de Vygotsky, Wertsch, Cole, Bruner o Piaget y sus propios trabajos. *La esencia de la comprensión y el conocimiento humanos es que se comparten*. Este enfoque sociocultural se diferencia de otras aproximaciones psicológicas al aprendizaje en que *reconoce*

explícitamente la forma de construir el conocimiento en conjunto, esto revitaliza la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento (Mercer, 1997: 78). Edwards y Mercer (1988), estudian el discurso producido en el aula desde la perspectiva del instrumento que permite la construcción del conocimiento compartido, preguntándose sobre la esencia del acto de compartir conocimiento. Introducen la noción de *reglas básicas del discurso educacional* extrayéndola de los estudios sobre cognición y cultura en Liberia, realizados por Cole, Gay, Glick y Sharp (1971),² con esta noción se refieren a las comprensiones implícitas que deben tener los que participan en la conversación, con el objeto de dar el sentido correcto a lo que el otro está intentando expresar.

Mediante el discurso y la *acción conjunta*, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en *base contextual para la comunicación posterior*. El contexto es el conocimiento común de los hablantes invocado por el discurso. La maestra y el grupo de tres niños, van creando un contexto de aprendizaje, a través de aspectos que están más allá del habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación. La continuidad es una característica del contexto, y es también contexto al desarrollarse en el proceso de charla y acción compartida. Contexto y continuidad son dos conceptos que una teoría debe incorporar para explicar cómo se utiliza la conversación para crear conocimiento en el aula.

Una importante función de la educación es la *socialización cognitiva*. Los maestros tienen la misión de proporcionar un *andamiaje* a los primeros pasos del niño dentro de su cultura, de supervisar su entrada en el discurso educacional. Esto se hace creando un marco contextual para las acciones educativas, por ello, el desarrollo de un conocimiento compartido es esencial en la enseñanza. El problema surge cuando estas reglas no se comparten o conocen, dándose los malentendidos que llevan, a veces, a pensar en fracasos individuales de los alumnos.

Aprendemos a aprender con un poco de ayuda. La teoría ha de tener en cuenta que algunas personas se reúnen con el propósito de que uno ayude a otro a desarrollar su conocimiento y comprensión. Los logros efectivos de cada alumno nunca son simplemente el reflejo de una habilidad individual inherente, sino que, también, son una medida de la efectividad de la comunicación entre el profesor y el alumno. Este concepto presenta al profesor y al alumno como participantes activos de la construcción conjunta del conocimiento. Es una intervención sensible de un profesor para ayudar

² Este estudio ha sido uno de los referentes en la conformación de la Psicología Cultural, rescatando la obra de L.S. Vygotsky.

al progreso del alumno que está activamente implicado en una tarea específica, pero que no es capaz de realizarla solo. Existe una contradicción que debe resolver cada maestro, consiste en que tiene que *inculcar conocimientos aunque aparentemente los esté sonsacando* (Mercer, 1997: 144).

El concepto piagetiano de *conflicto sociocognitivo* tiene un *potencial interesante* para el estudio de la actividad conjunta del aula. Pero los *neopiagetianos* no han estudiado *la conversación real implicada en los conflictos de ideas*. Algunos de los neovygotksianos han investigado la actividad conjunta de los alumnos, tendiendo a poner de relieve *la cooperación en lugar del conflicto*. Otros han sugerido que tener que explicar tus propias ideas a alguien con el que estás aprendiendo, al margen de su habilidad relativa, es útil porque promueve el desarrollo de un tipo de comprensión *más explícito, organizado y distanciado*. Pero *advierten que todavía carecemos de conceptos adecuados para tratar este proceso* (Mercer, 1997: 100-101).

i. Bárbara Rogoff (1993)

Rogoff propone que profesor y alumno están inmersos en un proceso de *participación guiada* donde gestionan, de manera conjunta, la enseñanza y el aprendizaje. Lo estudia posteriormente al analizar la interacción de la madre en distintos contextos y culturas.

La participación guiada implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades infantiles. Incluye tanto los esfuerzos explícitos para guiar el desarrollo del niño como la comunicación y las formas implícitas de organización (Rogoff, 1993:22-23).

La *participación guiada* es un proceso en el que las palabras se utilizan para dirigir acciones y proporcionar la aprobación y el *feedback* sobre las consecuencias... Rogoff presenta ejemplos de padres que enseñan a sus hijos de esta forma. El lenguaje es importante en tales situaciones, pero también lo es *la implicación tanto del profesor como del alumno en una actividad física conjunta*. En gran parte de la enseñanza y el aprendizaje académicos, el lenguaje es más importante³ (Mercer, 1997: 21-22).

El estilo educativo predominante en la escuela occidental ha sido el que Rogoff y Toma (1997) denominan *Modelo de transmisión de la instrucción*. En este modelo el profesor transmite la información, el alumno la recibe y

³ En este punto confluye Rogoff con el autor anterior, N. Mercer.

el profesor comprueba si esta transmisión ha tenido lugar. Este formato es denominado *I.R.E. (Inicio, Respuesta y Evaluación)* y en él es habitual que el profesor inicie un tema con una pregunta de la cuál ya conoce la respuesta, un estudiante responda y el profesor evalúe esta respuesta. El modelo de transmisión de la instrucción reúne una serie de características:

- Las interacciones son básicamente diádicas, siendo el profesor un miembro de la diada, mientras que el resto de la clase representa el otro elemento.
- La atención de los niños se debe centrar en un único suceso en cada momento: la acción del profesor o aquello que éste especifica.
- Las lecciones suelen tener lugar fuera del contexto en el que el tema suele surgir, lo que contrasta con la información que surge en la enseñanza y el aprendizaje informal.
- Habitualmente el profesor logra mantener la atención de los alumnos haciendo preguntas rápidas a los estudiantes, uno por uno.

En contraste con este modelo de enseñanza, Rogoff define lo que ella denomina *Perspectiva de transformación de la participación*. Este modelo de instrucción se centra en el aprendizaje a través de la construcción de las ideas con los otros en tareas compartidas, y en la que los papeles de los aprendices son concebidos como una *participación multifacética* en el transcurso de la actividad conjunta:

- El papel del maestro es guiar y facilitar la transformación de la participación en las actividades, pero no el control completo ni la mera transmisión de la información.
- El discurso no es una conversación diádica entre el profesor y el resto de los niños, sino que tanto los estudiantes como los profesores, son miembros activos en el desarrollo de las ideas.
- Se anima a los alumnos a escuchar a sus compañeros y el maestro proporciona el apoyo para que los niños aprendan cómo hacerlo.
- Los alumnos se refieren tanto a sus compañeros como al profesor, explorando las ideas de sus compañeros y dirigiendo, en algunos casos, ellos mismos la discusión.

Todos estos antecedentes teóricos revisados tienen unos puntos en común:

1. El establecimiento continuo de relaciones entre lo que los alumnos *ya conocen y lo nuevo* que se les propone aprender (Rogoff, 1993). En este

juego constante de relaciones, es importante el manejo de dos tipos de conocimiento potencialmente compartido con sus alumnos: conocimiento compartido como resultado de la experiencia social de los alumnos, y como resultado de la historia común de aprendizajes realizados en la propia aula.

2. La dependencia del *control* de los posibles malentendidos o incomprendiones, que podrían bloquear el desarrollo progresivo de representaciones compartidas. Es necesario que el profesor verifique sistemáticamente la comprensión de sus alumnos.
3. Descubrir una manera del uso y aprovechamiento de la *potencialidad del lenguaje* para representar de maneras distintas la realidad; experimentar sobre el modo de influir, el profesor, en las representaciones a aprender por sus alumnos.

Los autores citados nos ayudan a entender la importancia de la enseñanza de la lengua oral, desde que los niños ingresan en el sistema educativo. Nos situamos en un enfoque teórico sociocultural que no renuncia a aportes de otros. Mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en base contextual para la comunicación posterior.

2. LAS ESTRATEGIAS DOCENTES

En cada proceso de comunicación entre un profesor y sus alumnos, y de éstos entre sí, se observa una tensión entre lo que exige la inducción del niño hacia una cultura establecida, y el desarrollo de participantes creativos y autónomos dentro de una cultura en evolución continua. El énfasis sobre uno u otro aspecto caracteriza las dicotomías de la ideología de la enseñanza. El valor de Vygotsky y Bruner es que consideran falsa esta *dicotomía*, haciendo hincapié en el proceso participativo, orientado hacia el futuro de la cultura y la educación. Bruner (1984, 1986, 1991), ha continuado la línea de investigación de Vygotsky y ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la observación de la interacción de los niños pequeños con sus madres. En este proceso de interacción se aporta el concepto de *andamiaje*, que son los pasos que se dan para reducir los *grados de libertad* cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la habilidad que está adquiriendo.⁴

⁴ Invitamos a leer a N. Mercer, cuya explicación es de lo más diáfana.

Después de tantas décadas centradas en el estudio psicológico del desarrollo cognitivo en *un organismo en soledad*, descontextualizado, debemos ahora buscar la esencia en lo cultural: su comunicabilidad en las transacciones con otras personas. Una parte del éxito o el fracaso de la educación se encuentra en el discurso que se establece entre profesores y alumnos, que permite o dificulta la *construcción conjunta del conocimiento*. En este contexto la conversación entre el profesor y los alumnos, y entre los alumnos entre sí, aparece como un recurso educativo importante.

Sin embargo, si observamos la práctica educativa podemos apreciar que la conversación entre los alumnos se permite pocas veces en el aula, considerándose, la mayor parte de las veces, como entorpecedora. La potencia de los *conflictos de opiniones* para explicar y argumentar no es, en general, utilizada en la escuela con fines de aprendizaje. No obstante, la investigación actual insiste en la necesidad de que los alumnos *hablen y cooperen* en la realización de las tareas educativas. Es importante encontrar categorías que sirvan para referirse a lo que los maestros hacen con éxito. Una vía puede ser contar a los niños buenas narraciones sobre su mundo y sobre la diversidad de experiencias humanas que en él se desarrollaron, sugiriendo un modelo con la forma narrativa del cuento para planificar cada clase (Mercer, 1997).

Si bien, no toda conversación o cooperación son útiles por sí mismas. La conversación en el aula necesita también una guía. No podemos dar por hecho que simplemente por juntar a conversar a unos alumnos, vamos a obtener un rendimiento educativo; los niños necesitan saber qué esperamos de ellos y cuáles son las metas educativas que les planteamos. La discusión tiene que ser estructurada por el docente, de hecho, se diferencia de la conversación informal en que es pensada por el profesor con unos objetivos educativos concretos (Bruner, 1985, 1990; Egan, 1991). Es evidente que no sólo el profesor enseña y produce pensamiento creativo. Los compañeros, al trabajar juntos, están permitiendo la discusión de puntos de vista entre iguales que sirven para desarrollar una serie de *estrategias comunicativas* de gran utilidad, además de un mayor conocimiento de los temas que se están trabajando, y para un correcto desenvolvimiento social del niño. Diversos autores han constatado que los niños entre 5 y 6 años son ya claramente capaces de implicarse en tareas interactivas manteniendo diálogos reflexivos (Kruger y Tomaselo, 1986; Mugny y Doise, 1983; Tebeovsky, 1982, en Díez, 2002). Sabemos, por lo tanto, que los niños de Educación Infantil de 5-6 años de edad son capaces de establecer conversaciones colectivas y hacer discursos coherentes en tareas escolares (Hendrick, 1990).

No son sólo los alumnos quienes deben aprender a resolver una actividad colectivamente, también el profesor debe aprender a *enseñar a interactuar*. No basta con plantear una actividad colectiva a un grupo de alumnos para que colaboren y construyan sobre las ideas de los compañeros. Es necesario desarrollar habilidades tanto en la dirección de la interacción por parte del profesor, como en la participación de los alumnos. La creación de situaciones de discusión no es una tarea fácil, ni siquiera para aquellos docentes que intentan llevarla a la práctica en sus aulas; entre otras razones, porque supone un profundo *replanteamiento del papel del maestro*, que desembocaría en una disminución de su poder (Melero y Fernández, 1995). A los maestros les cuesta involucrarse en la actividad que llevan a cabo sus alumnos, al no saber cuál es su papel allí ni cómo intervenir eficazmente, razones que muestran la necesidad de investigar más en ambos sentidos⁵ (Nemirovsky, 1995).

Bajo esta última perspectiva, el maestro ha de perder protagonismo en favor del grupo, adquiriendo una relevancia primordial su papel de mediador en el aprendizaje. Esta guía docente se concreta en diversas funciones, entre las que destacan: motivar a los alumnos, regular los niveles de dificultad de la tarea y ajustar la ayuda a las necesidades infantiles; definir claramente los objetivos de la actividad colaborativa, “independientemente de cuál elija cada maestra”; ofrecer un modelo de interacción; atender la composición de los grupos y realizar un seguimiento sobre éstos; *enseñar a argumentar; proporcionar los instrumentos y materiales más adecuados y organizar los espacios disponibles; y aportar al grupo criterios de valoración del trabajo realizado y evaluar su propio trabajo escuchando las sugerencias de sus alumnos* (Díez, 2002: 121).

A pesar de las numerosas investigaciones realizadas en este ámbito, son escasos los trabajos llevados a cabo en los primeros cursos escolares. Los mecanismos conversacionales analizados en ellas son de una gran relevancia en la formación de maestros, pues la acción educativa demanda ofrecer ayuda, guía y orientación para facilitar el aprendizaje, y el profesor debe aprender a desempeñar estas nuevas funciones que engendra el género educativo de la discusión. Este nuevo papel docente no resulta sencillo, el fomento de la interacción entre iguales engendra una gran dificultad, incluso para aquellos maestros que desean llevarlo a cabo en sus aulas.

⁵ De gran claridad es el capítulo de esta autora argentina, cuya cita incluimos: Nemirovsky, M., “Leer no es lo inverso de escribir”, en A. Teberosky y L. Sastre (comps.), *Más allá de la alfabetización*, Santillana, Buenos Aires, 1995.

Quizá haya que dar una mayor importancia al lenguaje y a la comunicación para la creación de un sentido conceptual compartido del significado e importancia de la experiencia y de la actividad, algo que puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita y, por lo tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos (Edwards y Mercer, 1988: 188).

La investigación de Borzone y Rosemberg (1994) constata la incidencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos. Sus conclusiones corroboran la necesidad de formar a los maestros en la construcción del discurso entre los propios alumnos. Estas autoras analizaron las intervenciones de los niños de seis años durante situaciones de lectura de cuentos en relación con dos estilos de interacción del docente. Se compararon las intervenciones de los dos grupos de niños basándose en dimensiones lingüísticas y comunicativas, mostrando los resultados que existen diferencias ente ambos grupos en cuanto a la calidad y cantidad de las intervenciones, diferencias que pueden explicarse por el estilo de interacción del profesor. La construcción grupal de un relato promueve, sin duda, el uso de estrategias de discurso narrativo y favorece los procesos de comprensión, puesto que la coherencia del relato implica la focalización en los componentes estructurales y en las relaciones causales y temporales entre los eventos del cuento.

En un análisis preliminar de las intervenciones de diferentes grupos de niños, Rosemberg y Manrique (1990) observaron características distintas que podrían estar asociadas al *estilo docente*. Esto sugirió que podía existir un correlato entre la *producción lingüística* del niño y el *estilo de interacción* del docente, en tanto se oriente hacia la construcción grupal del relato o hacia la recuperación de la información parcial, ya fuera del cuento o de experiencias y conocimientos previos.

Presentamos el cuadro general de dimensiones y categorías para describir estilos de interacción de los maestros (Borzone y Rosemberg, 1994: 119-120):

Tabla 1: Cuadro general de dimensiones y categorías de Borzone y Rosenberg (1994) <i>Estilos de interacción de los maestros en situaciones de lectura de cuentos</i>		
DIMENSIONES	DEFINICIÓN Y CRITERIOS	CATEGORÍAS
TIPO DE MOVIMIENTO	Clasifica las intervenciones del maestro en dos criterios: <ul style="list-style-type: none"> • Criterio comunicacional. Señala la posición de las intervenciones del maestro, en el intercambio con otros participantes. • Calidad de la interacción en este intercambio. 	Iniciación. Respuesta. Reestructuración. Continuación del tópico.
MODALIDAD	Clasifica las intervenciones del maestro como acciones, tanto verbales, como no verbales. Considera las formas de estas acciones.	Pregunta cerrada. Afirmación. Comentario.
TIPO DE INFORMACIÓN	Esta categorización tiene en cuenta los diferentes tipos de información que el sujeto utiliza en la construcción del significado del texto. Categoriza las intervenciones considerando los aspectos a los que hace referencia.	Explícita en el texto. Implícita en el texto. Relaciones causales.
FOCO	“El foco o fuente de información está puesto en cómo el enunciado configura el contexto” (Borzone y Rosenberg, 1994: 133).	Componentes estructurales. Detalles.

Es precisamente el objetivo de este trabajo describir y analizar las intervenciones de los niños en relación con el estilo docente a fin de determinar si las diferencias entre estilos implican, por un lado, una diferencia en cuanto a las oportunidades que el niño tiene en el aula para explotar sus recursos lingüísticos y discursivos y, por otro, una diferencia en cuanto al apoyo que el docente le proporciona para el desarrollo de estrategias discursivas (Borzone y Rosenberg, 1994: 118).

Las maestras presentaban estilos polares de interacción. La maestra del grupo A presentaba las situaciones de lectura de cuentos bajo la estructura de una lección tradicional, con un alto número de iniciaciones con respecto

al de respuestas, y con predominio de las intervenciones de solicitud de información explícita en el texto. Las preguntas se centraban en información fragmentada y en detalles aislados, pero no en la secuencia temporal ni en las relaciones causales, dificultando la integración de la información y, por tanto, su comprensión. En cambio, la maestra del grupo B mostraba un predominio de afirmaciones y comentarios sobre las preguntas, y un mayor porcentaje de respuestas de la maestra en relación con sus iniciaciones. Sus intervenciones se referían tanto a información explícita como implícita, centrándose en los componentes estructurales del cuento. Destacaban sus intervenciones caracterizadas como reestructuraciones y continuaciones de las emisiones de los niños, lo que favorecía la construcción de un relato grupal.

Los resultados del estudio indican la influencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos. Éstos perciben su propio papel a partir de las convenciones y normas implícitas presentadas por el maestro. Por ello, insistimos en la necesidad de formación del docente para enseñar a sus alumnos a trabajar de forma conjunta. Enseñanza que debe producirse desde los niveles más *alejados* de los alumnos (Borzzone y Rosemberg, 1994), como son la programación de las actividades realmente cooperativas, la distribución del espacio, la organización del horario y del material, los diversos criterios de agrupamiento, etc. Asimismo, la formación docente ha de incidir en los niveles más cercanos al alumno, aquellos que tienen lugar durante la resolución conjunta de la actividad, como son las diferentes estrategias docentes para ajustar la ayuda educativa y promover el intercambio entre los alumnos. Las discrepancias en el rendimiento entre ambos grupos no son una cuestión de “competencia” como tal, sino una respuesta contextual a la situación de intercambio:

El análisis comparativo de las intervenciones de los niños parece indicar que no necesariamente el aula es un medio que restringe la calidad y cantidad de los intercambios como sugiere Wells (1985). Por el contrario, el estilo docente es un factor de peso a tener en cuenta cuando se plantea la confrontación hogar-escuela en tanto ámbitos diferenciados por las oportunidades que proporcionan a los niños para poner en juego sus recursos lingüísticos (Borzzone y Rosemberg, 1994: 129-130).

2.1. *El uso de demandas de información*

Piaget sostenía que las preguntas ejercen una influencia esencial sobre el desarrollo cognitivo, y prefería sobre todo las preguntas que señalan contra-

dicciones con lo que provocan al niño a pensar acerca de algo desde otro punto de vista. Esto es exactamente lo que se requiere cuando se pide a los niños que piensen soluciones y posibilidades creadoras (Hendrick, 1990: 75).

Las demandas de información, como *estrategias comunicativas*, son fundamentales en el uso y aplicación del debate en la lectura de textos. Utilizar con frecuencia el diálogo con los niños, es la manera más eficaz de ayudarles a desarrollar destrezas que puedan emplear cuando sea necesario. El maestro está en disposición de evaluar qué se puede adquirir mediante la conversación, y qué es lo que puede ayudar a los niños a *reconocer objetivos, pasos, mediante los que ésta se puede alcanzar* (Tough, 1989:112).

Las preguntas siempre han estado asociadas al modo cómo conocemos. De hecho, la filosofía se basa en aprender a hacer preguntas; cada uno constituye su propio conocimiento, pero nadie lo puede hacer sin la ayuda de los demás (Puig y Sático, 2000⁶ y Signes, 2004).

El uso de demandas es fundamental en la actuación docente para fomentar el diálogo creativo. Cualquier pregunta puede actuar como guía del alumno, para que resuelva la tarea en un nivel superior al que alcanzaría sin ayuda. Conforme el alumno se muestra más autónomo en la resolución de la actividad, el maestro ha de disminuir su ayuda, presentándole preguntas informativas, que desaparecerán cuando alcance la regulación individual.

Estas preguntas son solicitudes de información genuinas, pues el docente conoce la respuesta a su pregunta. Las preguntas del maestro forman parte de un tipo característico de discurso, el educativo, en el que, curiosamente, quien conoce las respuestas es quien plantea las preguntas. Las demandas de información son estrategias comunicativas utilizadas por los maestros, principalmente con niños pequeños, con quienes no tendría ningún sentido la clase magistral transmisora de información. Los maestros tienden a fomentar el pensamiento creativo mediante preguntas que estimulan el desarrollo de las propias ideas del niño. Es la demanda de información el tipo de participación dominante, eje de su actuación y aprendizaje profesional. Estas estrategias interrogativas, de elevada frecuencia de utilización entre los maestros, desempeñan diversas funciones relacionadas entre sí, que se pueden resumir en:

- Obtener información sobre el nivel real de desarrollo en el que se encuentran los alumnos, lo que permite trabajar en su ZDP y determinar el tipo de ayuda que se le puede ofrecer en cada momento evolutivo.

⁶ Trabajo de gran repercusión tanto para maestros como para investigadores.

- Guiar la resolución conjunta del problema hasta que el niño sea capaz de realizarlo por sí solo. A medida que el niño vaya asumiendo cada vez más la función reguladora, el profesor evitará dar información conocida por el alumno, ayudándole a trabajar en el límite de su competencia.
- Permitir al maestro mantener el control constante sobre el conocimiento de los alumnos, asegurándose de que la información es comprendida de manera conjunta.

Otra función educativa de las preguntas es que sirven como medio para acercarnos a la diversidad que existe en cada aula. La función de la curiosidad es impulsarnos a preguntar y a cuestionar el mundo en que vivimos, y al preguntar y preguntarnos podemos descubrir, crear y recrear diversas formas culturales. Podemos pensar en la pregunta como un recurso cotidiano de acercamiento de la diversidad. Un profesor puede preguntar a sus alumnos sin necesidad de *interrogarlos*, puede pensar preguntas para que sus alumnos sigan pensando y buscando respuestas. Tal vez más de una respuesta, quizá una pregunta que nunca termine de preguntar y que lleve consigo un viaje hacia la profundidad de su propia existencia, del futuro, de lo intangible. Una pregunta que continúe trabajando aun cuando el profesor no esté más presente (Fresquet, 2003).

Existe un progresivo aprendizaje en interacción entre las maestras y los grupos de discusión de alumnos. Las maestras van aprendiendo a esperar respuestas y a formular sólo unas pocas preguntas. Es difícil aprender a esperar una respuesta, muchos maestros formulan excelentes preguntas, pero se *precipitan* respondiéndolas ellos mismos. Tal vez teman al silencio o al fracaso de los niños. Algunas maestras tienden a precipitarse debido, posiblemente, a que no esperan que los niños a esta edad sean capaces de justificar sus respuestas. Piensan que *es pronto para que los niños puedan argumentar sus respuestas*. Por otro lado, para evitar que las preguntas lleguen a ser pesadas, es mejor entretrejerlas dentro de una conversación general, mientras la experiencia general sigue su curso, así como brindar todas las oportunidades de poner en práctica sus sugerencias.

¿No es una pérdida de tiempo dejar que los niños prueben cosas que evidentemente no funcionarán? ¿No sería preferible discutir con ellos las soluciones propuestas, antes que tomarse el trabajo de pruebas efectivas tan sólo para experimentar fracaso? (Hendrick, 1990: 73).

En el uso de las demandas como estrategias de participación y elaboración del discurso, registramos una serie de acciones y aspectos claves que presentamos a continuación:

a. Estimular el proceso interrogatorio para pensar respuestas por sí mismos

Las maestras van aprendiendo un manejo sensible de las preguntas de los niños. Éstos tienen derecho a la información cuando no pueden imaginarse las cosas por sí mismos, pero a menudo un niño puede satisfacer su curiosidad con su propia respuesta si el maestro no se precipita en proporcionar de inmediato la información. Puede ser otro momento para hacer una pausa, y pensar antes de contestar. En lugar de ir a lo científico, ir a las experiencias cercanas, *buena pregunta*, e iniciar una discusión.

- Las preguntas más simples y frecuentes son las preguntas *fácticas*, que requieren información de una etiqueta o un nombre, como recuerdo de algo de memoria. Son preguntas cerradas o convergentes, puesto que anticipan simples respuestas correctas.
- Las preguntas *de comprensión* son un paso adelante, pero, en última instancia, también tienden a reproducir respuestas correctas *convergentes*. El niño debe ser capaz de aplicar un concepto a una situación y razonar la respuesta. Aun cuando haya que identificar una cantidad de diferencias e implique más análisis e intuiciones, el resultado final es la producción de respuestas correctas cerradas. Sin perder nunca la referencia de unos objetivos previos, la maestra abre la pregunta a un abanico de posibilidades, permitiendo que el niño haga suya la pregunta, proyecta sus conocimientos previos para terminar creando una situación nueva.
- Las preguntas *creativas* fomentan la producción de ideas y soluciones originales, *divergentes*. Se las llama *abiertas* porque quien pregunta no sabe qué respuesta se le dará.

b. Motivar al grupo o niño a producir más de una respuesta

Si se asegura que las ideas de los niños no serán objeto de burla o crítica se ayuda a engendrar más respuestas, mientras que el refuerzo negativo de la crítica hará que los niños sensibles hagan silencio y se nieguen a correr el riesgo de confiar un segundo pensamiento. En el aprendizaje mediante diálogo, se muestran muy útiles las preguntas abiertas, que pueden ampliar

los espacios de expresión, especialmente en el inicio lectoescritor. Y además ayudan a evitar las preguntas que sólo piden respuestas de una sola palabra. Si el maestro quiere introducir a los niños en una discusión, es más productivo formular preguntas que necesiten varias oraciones en su respuesta.

Esta acción de motivación puede practicarse con éxito planteando las demandas como un juego, de esta forma les induce a ver que las preguntas tienen una cantidad de respuestas correctas y a desarrollar el hábito de buscar más de una solución a un problema (Hendrick, 1990). También es muy positivo dejar que los niños exploren nuevas formas de emplear el equipo, y brinden oportunidades de poner a prueba ideas no convencionales. Las preguntas para las que hay más de una respuesta son sólo un ejemplo de pensamiento creativo, también se consigue permitiendo emplear al equipo de maneras novedosas y no convencionales.

c. Desarrollo de la creatividad de pensamiento

¿Qué ocurre en la etapa posterior de la infancia con la curiosidad y la facilidad de recursos infantiles? ¿Por qué son tan pocos los que siguen teniendo maravillosas ideas propias? Parte de la respuesta se halla en que las irrupciones intelectuales son cada vez menos valoradas, o se las desprecia por triviales, o se las desalienta por inaceptables... la consecuencia es que los niños pierden el entusiasmo por explorar sus propias ideas originales importantes, sino sólo tontas o malas (Duckworth, 1973; en Hendrick, 1990: 63).

¿Por qué la amplia gama de colores con la que los niños perciben el aula infantil, va perdiéndose a lo largo de las siguientes etapas, hasta poder tornar en el gris de la desmotivación en Primaria, o el negro del abandono en la ESO? Cada maestra ha de adoptar una actitud activa en la estimulación del pensamiento creativo. El modo más eficaz consiste en formular preguntas que ayuden a los niños a pensar sus propias respuestas. No debe subestimarse el valor de tales preguntas. Las maestras abren o cierran el discurso en función de las intervenciones de sus alumnos. Su forma dominante es la demanda, al contrario que en ellos, que siempre aportan información. Las maestras abren el discurso según cómo los alumnos lo cierran o dejan suspendido, están continuamente reelaborando las intervenciones de los niños. Esta estrategia es gradualmente adoptada por ellos, está facilitada por la habilidad creciente de la escucha.

Algunos de los pensamientos más creativos aparecen cuando la gente *está hablando en grupo*, de aquí la popularidad del *Brainstorming* como técnica creativa. Espacio que la Escuela ofrece para que sus alumnos impli-

quen a otras personas en sus pensamientos, *utilizando las conversaciones para que desarrollen sus propios pensamientos* (Mercer, 1997: 15). Al trabajar juntos los mismos temas se produce una mutua implicación, que es parte del contexto social de la creatividad.

Quienes interactúan con los niños deben ofrecerles apoyo ajustado que proporcione ayuda sensible y desafiante, el hecho de que el niño tenga la libertad de equivocarse de forma manejable es inherente al traspaso de la responsabilidad. Un centro de interés, o un pasado en común, es necesario en la interacción para lograr la intersubjetividad y la resolución conjunta de problemas. La apropiación individual de las prácticas sociales tiene lugar en un proceso creativo, donde las destrezas se transforman en el proceso. Cuando los individuos participan en una actividad social eligen ciertos aspectos, transformando lo disponible a su propio uso. Al igual que el significado de una conversación depende, tanto de la información del hablante como de la interpretación del que escucha, el proceso de interpretación guiada depende de la estructura que proporciona la actividad social y de la apropiación que hace cada individuo. Cualquier acercamiento al lenguaje que elimine el *juego dramático, con su trasfondo de convivencia y búsqueda de seguridad, ignora el gran incentivo del proceso creativo* (Paley, 1991: 81 trad. Cast.)

Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es “creativa” una mente que trabaja siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes, que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos (Rodari, 2000:163).

d. Facilitar las habilidades para preguntar de los niños

Para desarrollar el pensamiento y el uso del lenguaje de los niños es necesario cultivar la habilidad para preguntar. Permisos e instrucciones son demandas corrientes en el aula. Sin embargo, es poco corriente que los niños hagan preguntas para ampliar información, o para valorar esa información. Esto puede deberse a que aprenden que no se espera que hagan preguntas de este tipo, y que las decisiones de los mayores, especialmente maestros, no son cuestionables. Incluso las búsquedas de información acostumbradas en casa creen que pueden no estar vistas en clase, tanto por maestros como por compañeros. A muchos niños, demandar información no les resulta

fácil. Y, sin embargo, a esta edad pueden hacer preguntas apropiadas, cuando han entendido las ideas y pueden identificar el tipo de información adicional necesaria. Las situaciones en el aula suelen ser para identificar objetos o atributos al modo de acertijos o adivinanzas, en estos juegos el niño debe pensar en los objetos y hechos, y caer en la cuenta de las características más importantes a distinguir. Necesitan aprender maneras de buscar más información, y esto se puede conseguir gracias al diálogo con el maestro.

Un modo de ayudar a los niños para que sepan reconocer la pertinencia de ciertas preguntas es poner a discusión formas de entrevistar a otras personas. Los niños pueden entrevistar con muchos fines a los maestros o a otros niños, a sus padres, abuelos, hermanos y otras personas que trabajen en su comunidad (Tough, 1989: 150).

e. La influencia de los tipos y contenidos de las preguntas

Partimos del trabajo de Albanese y Antoniotti (1997), que estudian la relación entre los componentes del estilo de diálogo y la comprensión de historias en niños. Estas autoras establecen medidas en torno a la habilidad para retener con precisión las historias, cuando varios componentes del diálogo son manipulados. Demuestran que el uso de cuestionarios durante la fase inicial de las narraciones aumenta su retención. Para ello hacen una clasificación en seis tipos de preguntas que están mediando en la comprensión de una lectura previa.

1. *Enciclopédicas*: revisan un concepto, idea o palabra nueva que influye en el desarrollo de la comprensión de un texto.
2. *De verificación*: constatan el nivel de comprensión de los interlocutores.
3. *Personales*: demandan situaciones reales análogas a la del texto, como anécdotas o episodios personales.
4. *Inferenciales*: son demandas que organizan una secuenciación lógica y temporal del texto previo.
5. *De opinión*: preguntas abiertas que solicitan valoración acerca de lo leído o hablado.
6. *Retóricas*: al principio o final de un tópico o contenido del debate. Tienen la función de romper el hielo frente a una instrucción que la va a seguir. Suelen iniciar o poner fin a la discusión.

Albanese y Antoniotti parten de Barbieri, Devescovi y Bonardi (1987), que realizan un estudio de la interacción entre niños y adultos, durante una

lectura compartida de un libro en etapa preescolar, identificando dos tipos de estilos de interacción:

- El *estilo narrativo*, caracterizado por un tipo de monólogo en el que el maestro no solicita la participación del niño, marcado por preguntas retóricas.
- El *estilo dialógico*, en el que el maestro implica al alumno en un diálogo, y hace preguntas que requieren la participación activa del niño durante la narración de los sucesos.

Su análisis integra cuatro parámetros que caracterizan la interacción adulto-niño:

- a. La *reconstrucción de la historia*, observada como el modo en el que la historia fue contada.
- b. La *adaptación cognitiva* del niño, analizada desde la presencia de explicaciones.
- c. El *control cognitivo* sobre el niño, como presencia y tipos de cuestiones que les son dirigidas.
- d. La *participación* de los niños, tomado desde las contribuciones de éstos a la interacción.

Con anterioridad Orsolini (1985) había estudiado el proceso de elaboración de inferencias en la comprensión de textos infantiles. Esta autora muestra que, sobre los tres o cuatro años, un niño ya es capaz de hacer inferencias, basadas en el parecido cercano entre el contenido semántico del texto y su conocimiento previo del mundo. Esto es posible gracias al uso de preguntas *enciclopédicas*, claves para distinguir cuatro estilos de diálogo de maestros, en otras tantas situaciones experimentales que describen en su investigación (Albanese y Antoniotti, 1997). El adulto que quiere ayudar en la comprensión del texto al niño, no sólo necesita usar *demandas de verificación, personales y de inferencia*, propias de un estilo de interacción basado en el diálogo. Para llegar a una comprensión relevante de un texto se necesita facilitar al niño el acceso al conocimiento pertinente al tema y al contenido de la historia, significados que den con su estructura. Las demandas *enciclopédicas* lo facilitan, siendo claves en el proceso de poner en relación el conocimiento del mundo general con el propio de cada historia.

2.2. *La transición de la información: de explícita a implícita*

La información explícita remite a una *recuperación* de la información, tendiendo a una *comprensión simple* a partir de un enfoque fiel al texto

origen, que ayuda a retener unos contenidos manifestados previamente. La información implícita da un paso más: facilita la ampliación y el enriquecimiento del proceso de una discusión, abriendo el espacio de la expresión hacia contenidos latentes, elaboraciones potenciales que solicitan una mayor aportación de los interlocutores. La evolución de lo explícito a lo implícito expresa una ruptura, con la necesidad de trabajar sobre evidencias, haciéndolo sobre supuestos e hipótesis. Al mismo tiempo, esta evolución facilita el uso de la imaginación y de las experiencias de conocimiento previas, con las cuales poder construir las partes de los conocimientos que no se han manifestado.

El paso de ir sustituyendo las fuentes de información explícita por otras implícitas, facilita espacios tanto al grupo de discusión como a cada interlocutor, en el proceso de construcción del conocimiento. En esta transición de la información explícita a implícita, las inferencias tienen un papel clave. Bruner (1957) identifica la mente humana como *máquina de inferencias* al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la información nueva, a través de establecer relaciones lógicas independientes de los estímulos (León, 2003).

En la investigación actual, se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial (Gutiérrez-Calvo, 1999, en León, 2003), presente tanto en el dominio *local* del procesamiento de detalles y oraciones, como en el más global o *situacional* del discurso. Niveles que están interrelacionados, dado el carácter *lineal* de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona información clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado, cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas están diseminadas en segmentos más amplios del discurso (párrafos, episodios, capítulos...) siendo la captación de estas ideas un objetivo clave en el dominio global del texto.

Las inferencias son fundamentales en el establecimiento de la comprensión del discurso, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparece de manera explícita en el texto, aportando la coherencia básica, un sentido lógico que nos permite seguir el hilo argumental o, dicho en otras palabras, la progresión temática del discurso (León, 2003: 206).

El conocimiento previo del que dispone el lector y su relación con lo que lee, es el motor que induce a la realización de inferencias. La comprensión del discurso supone una función inferencial, partiendo de unos contenidos descritos en el texto el lector elabora un conjunto de proposi-

ciones, explícitas e implícitas y, al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas ya disponibles. El resultado final es, que siempre terminamos procesando más información de la que leemos de *manera explícita*, puesto que unimos lo leído o escuchado con lo que ya sabíamos acerca de algo. Desde los primeros modelos *constructivistas* (Barlett, 1932), hasta posiciones actuales *construccionistas*, donde se da prioridad a la búsqueda del significado (Graesser y cols., 1994; Singer y cols., 1994; Suh y Trabasso, 1993, en León, 2003), coinciden en que la comprensión requiere información complementaria que no está explícitamente contenida en el texto y que el lector logra extraerla mediante la generación de inferencias.

En un estudio reciente, León, Escudero, y van den Broek (2002), que a su vez parte de otra investigación anterior de Trabasso y Magliano (1996), intentan confirmar si la lectura de diferentes tipos de texto genera o no patrones distintos de inferencias. Seleccionaron 20 textos cortos que correspondían a narraciones, noticias de prensa y textos expositivos. A su vez los textos narrativos se dividieron en cuentos e historias complejas. Todos los textos poseían una misma estructura que contenía una única relación causal y la misma longitud. Se elaboraron dos versiones diferentes, una en castellano y otra en inglés, que se pasaron a sujetos españoles y estadounidenses, respectivamente.

Los resultados revelan diferencias significativas en cuanto al tipo de inferencias realizadas al leer los distintos tipos de texto. Se detectan, además, diferencias significativas en relación con los procesos de memoria que subyacen a la realización de inferencias: los cuentos sencillos y las narraciones generaron un mayor número de predicciones respecto a los textos considerados como expositivos, mientras que éstos evocaron un mayor número de explicaciones. Los datos parecen apuntar a que cada tipo de texto parece determinar la *activación de unas expectativas de lectura distintas y de unos contenidos y procesos específicos* (León, 2003: 168).

Otra consecuencia importante se refiere a las diferencias entre el procesamiento de la información en un texto narrativo y en uno expositivo. Los textos narrativos se caracterizan por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de tipos de textos.⁷

⁷ El conocimiento previo y los conceptos que se describen en las narraciones simples, resultan familiares para los lectores. En el proceso de comprensión de una narración cada lector realiza una amplia variedad de inferencias basadas en los conocimientos que ya posee. Pueden generar inferencias acerca del lugar donde acontece un suceso, su disposición espacial, sus causas, las características de los personajes: conocimientos, creencias, rasgos, situaciones, metas (León, 2003).

Estos datos sugieren que la dirección del procesamiento de la información puede ser distinta, los textos narrativos buscan la información causal consecuente y requieren mayor esfuerzo a la hora de recuperar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo. En cambio en los textos expositivos, y en menor medida los periodísticos, activan procesos de lectura más dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo, y por tanto, a generar explicaciones, con un número mucho mayor que en los textos narrativos.

Por último, la influencia cultural o lingüística no parece afectar a la elaboración de inferencias, esto se desprende de la *escasa variabilidad de los grupos observados*, estadounidense y español. Esto nos lleva a inferir la posible existencia de un conocimiento implícito, que nos permite reconocer el *género mental del texto en función de su estructura y contenido* (León, 2003: 169).

3. CONCLUSIONES

Ante la escasez de investigaciones en torno a los mecanismos discursivos que promueven el conocimiento compartido y la incidencia docente en la actuación infantil, se hace necesario continuar la investigación en torno a las estrategias docentes que fomentan la construcción conjunta del conocimiento entre los alumnos (Díez, 2002:81).

En la revisión de este capítulo, sobresale el concepto de *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976), que son los diferentes niveles de ayuda ofrecidos por el adulto al niño en una situación familiar (Rogoff, 1993), para facilitar la terminación de una tarea que no hubiera sido capaz de resolver por sí solo (Díez, 2002).

En el apartado 1 destacamos la importancia de la discusión en la elaboración del conocimiento conjunto, centrándonos en la línea de investigación de Pontecorvo y cols., y en los trabajos de Wood, Bruner y Ross (1976), Newman, Griffin y Cole (1984 y 1991), Barnes (1994), Edwards y Mercer (1988), Mercer (1997), Rogoff (1993). En el apartado 2 se destaca la relevancia de la redefinición de las estrategias docentes, constituyendo el estilo educativo del docente un factor clave en las intervenciones docentes. Para ello nos apoyamos en el trabajo de Borzone y Rosemberg (1994). Son muy escasos los estudios que analizan las estrategias de los maestros destinadas a favorecer la discusión, en los primeros años de escolarización. Entre estos pocos trabajos merece atención el efectuado por Lumbelli (1985 y 1988), y Pontecorvo y Orsolini (1992).

Insistimos en la importancia de aprovechar el valor didáctico que tiene la conversación en el aula, siendo conscientes de que, para convertirla en un acto educativo tiene que ir acompañada de una *estructuración y unas metas* concretas establecidas por el docente. Es fundamental apostar por la capacidad de los niños de Educación Preescolar para participar en estas conversaciones, en la importancia que tiene su exposición al uso de estrategias discursivas, para que puedan apropiarse progresivamente de ellas, incorporándolas a sus intervenciones en la discusión. Observamos que la educación cultural es eficaz cuando se la organiza conscientemente, con un plan, con un método acertado y con un control. Debe principiar cuanto antes, cuando el niño está aun lejos de la etapa de la lectura, en el periodo de su desarrollo sensorial, cuando comienza a ver y oír con claridad y a balbucear algunas palabras.

Los niños de cinco a seis años son capaces de expresar sus opiniones, pero necesitan desarrollar sus destrezas a la hora de elaborarlas y argumentarlas. El aspecto que debe quedar claro es la posibilidad y necesidad de utilizar las auténticas situaciones discursivas en el aula aun con niños de tan temprana edad. Este análisis comparativo parece indicar que el aula no es necesariamente un medio que restringe la calidad y la cantidad de intercambios. Podemos tomar a la Escuela como un medio para la igualdad en el acceso a la lectura y a la conversación, institución que da una oportunidad a todos.

La primera idea que los profesores tienen que romper para poder trabajar desde esta perspectiva es que, los alumnos deben realizar un aprendizaje de tipo pasivo basado en la acumulación de un conocimiento objetivo, que tiene como portadores a maestros o libros de texto. Esta concepción lleva a aplicar una instrucción directa y sólo después la práctica aplicada del alumno (Melero y Fernández, 1995).

Por tanto, para poder llegar a auténticas situaciones de comunicación en el aula, que favorezcan la construcción de conocimientos nuevos mediante la investigación y discusión de los distintos puntos de vista, el profesor debe creer en la cooperación, y también debe haber aprendido a *enseñar a interactuar*. Es necesario desarrollar habilidades tanto en la organización y dirección de la interacción por parte del profesor, como en la participación de los niños.

Los resultados de las líneas de investigación revisadas sobre la construcción del conocimiento discursivo tienen fuertes implicaciones pedagógicas, en tanto que señalan la mediación del adulto en los procesos de aprendizaje de la alfabetización. Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar, estructuran la experiencia y el conocimiento. El

proceso de enseñanza y aprendizaje es entendido como un proceso de comunicación donde el estilo de interacción del docente mediatiza la adquisición de significados del niño. Dado que el habla se usa en contextos conversacionales, se van identificando secuencias de movimientos conversacionales, en situaciones de disputa y de *co-construcción* de episodios. La significación educativa de cada experiencia conjunta es revelada a través de la atención que se presta. La construcción compartida del conocimiento se elabora como un proceso de desarrollo, en el que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes. Ejemplos de todo esto son las frases del tipo “nosotros”, reelaboraciones, resúmenes, demandas de conocimientos y experiencias previas. De ahí la necesidad de análisis que vinculen sus distintas dimensiones a la hora de interpretar observaciones y resultados (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

Nuevas acciones cognitivas, obtenidas a solicitud de la maestra, permiten a sus alumnos integrar partes de información de una forma distinta. Es decir, el mundo de conocimiento de los niños fue activado junto con la representación del contenido del texto. Dos mundos distintos han sido comunicados, el narrativo fue usado para explicar y evaluar el experimentado previamente por cada niño. Habla como instrumento de acción, para comparar las operaciones de la maestra cuando interactúa con diferentes grupos de niños, para contrastar diferentes estrategias conversacionales y operaciones de diferentes maestras, o de diferentes clases de pedagogos.

Es escasa la puesta en práctica en el aula de la interacción entre iguales, a pesar de las numerosas aportaciones que ofrece. Ello se debe, entre otras razones, al hecho de ser los profesores, en primer lugar, quienes han de aprender a enseñar a interactuar, aspecto de enorme dificultad incluso para quienes desean llevarlo a cabo (Cazden, 1988). Entre la escasa investigación sobre formación de maestros de Educación Preescolar en estrategias interactivas destaca la investigación llevada a cabo por Zuccheromaglio y Formisano (1986). En ella se confirma la resistencia del profesor a trabajar en pequeños grupos, disminuyendo su intervención y fomentando la construcción del conocimiento de forma autónoma entre los propios alumnos. Estas autoras, tras formar específicamente a maestros para fomentar interacciones eficaces, constataron la necesidad por parte de los maestros de un largo período de asimilación e implementación de los métodos propuestos.

En otras palabras, la creación de auténticas situaciones de discusión en edades tempranas no es tarea fácil para los maestros, ni siquiera cuando se desea implementar esta dinámica; por otra parte, la reducida investigación de este campo en Educación Preescolar no favorece la formación de

maestros, quienes deben replantearse su papel de guía en la construcción conjunta del conocimiento sin el suficiente apoyo formativo.

En esta incipiente línea de investigación sobre la *construcción conjunta del conocimiento* entre iguales en Educación Preescolar, hemos de continuar investigando sobre las estrategias docentes e infantiles de trabajo cooperativo en los primeros niveles de la alfabetización. Más trabajos de investigación son necesarios para entender mejor cómo el lenguaje es utilizado como instrumento para producir un nivel superior de discurso y de pensamiento en los niños (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

Bibliografía

- Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor, Madrid, 1997.
- Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 2004.
- Cole, M.; Gay, J.; Glick, J. A. y Sharp, D. W. *The cultural Context of learning and Thinking*. Basic Books, Nueva York, 1971.
- Cole, M. *Psicología Cultural*. Morata, Madrid, 1996.
- González García, J. Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil. Tesis doctoral, Universidad de Burgos, 2005a.
- González García, J. “Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles”. *Investigaciones en Psicología*, 10, (2), 2005b, pp., 41-60.
- González García, J. “Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles” *Psicología Educativa*, 11 (2), 2006a, pp., 113-133.
- González García, J. “Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones” [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), 2006b. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- González García, J. “¿Qué sabemos de las narraciones como construcción social?”. *Investigación en la Escuela*, 62, 2, 2007a, pp. 79-98.
- González García, J. “La transición de los tipos de información en la comprensión de cuentos: Estudio comparado en España y México”. *Educación XXI*, 23, 2007b, pp., 34-51.
- Mercer, N. *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós, Madrid, 1997.
- Mercer, N. *Palabras y mentes*. Paidós, Madrid, 2001.
- Newman, D., Griffin, P y Cole, M. *La Zona de construcción del conocimiento*. MEC y Morata, Madrid, 1991.
- Orsolini, M. y Pontecorvo, C. “Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell’interazione verbale tra bambini”. *Età evolutiva*, 30, 1986, pp., 63-76.
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. Y Amoni, M. “Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva”. *Giornale italiano di Psicologia XVI*, 3, 1989.
- Pontecorvo, C. “Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction”. En E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier y P. Span (Eds.) *Learning and Instruction. European Association for Research on learning and Instruction*, 1-82. Leuven University Press, Oxford/ Leuven, 1987.
- Pontecorvo, C., Castiglia, D. y Zucchermaglio, C. “Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe”. *Scuola e Città*, 10, 1989, pp., 447-461.

- Pontecorvo, C. y Zucchermaglio, C. "Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social". En Goodman, Y. M. *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique, Buenos Aires, 1991.
- Pontecorvo, C y Orsolini, M "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 1992, pp., 125-141.
- Rogoff, B. *Aprendices del pensamiento*. Paidós, Barcelona, 1993.
- Vygotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, 1989.
- Vygotsky, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, Barcelona, 1995.
- Vygotsky, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). Akai, Barcelona, 1990.
- Wertsch, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.
- Zucchermaglio, C. y Formisano, M. "Literacy development and social interaction". Paper presented at the *Second European Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development*. Roma, 1986.
- Zucchermaglio, C; y Scheuer, N. "Children dictating a story: is together better"? En C., Pontecorvo, M, Orsolini, B. Burge, y L.B. Resnick. *Children's early text construction*. Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum associates, publishers, London, 1996.

Formación infantil. Reflexiones filosóficas y epistemológicas, de José Ezcurdia (coord.) y Javier González García, se terminó de imprimir en septiembre de 2008, en Editorial Color, S.A. de C.V., Naranjo 96-Bis, col. Santa María la Ribera, México, D. F. En su composición se utilizó tipo Minion Pro medium de 13:13, 11:13, 10:13 y 9:11 puntos. El tiraje consta de 1,000 ejemplares más sobrantes para reposición.

