

LA IMPRONTA SOCRÁTICA, PENSAMIENTO CREATIVO Y FILOSOFÍA EN LA PROPUESTA DE MATTHEW LIPMAN

Jonathan Caudillo Lozano

Resumen: En el texto que sigue se intentará analizar uno de los elementos que permiten comprender el desplazamiento en la manera de entender la filosofía, en el pensamiento de Matthew Lipman, y sus repercusiones como una práctica, no solo en un sentido académico, sino en un sentido integral que involucra la sensibilidad como una manera de pensar las relaciones con el mundo y con nosotros mismos. Siguiendo la figura de Sócrates como hilo conductor, la propuesta de filosofía con niñas y niños opera en una complejidad que pone en cuestión lugares, tanto pedagógicos como filosóficos. Debido a esto, nos enfocaremos específicamente en la importancia del pensamiento creativo y su relación con las artes, como una guía que permita explorar la complejidad de la concepción lipmaniana.

Palabras clave: Pensamiento multidimensional, arte, forma de vida.

A manera de introducción

La potencia de la propuesta de Matthew Lipman está en que no solamente se reduce a una estrategia didáctica de la filosofía, que sin duda tiene enormes innovaciones en este terreno, pero además opera en muchos desplazamientos críticos que permiten repensar la relación pedagógica, así como la práctica misma de la filosofía.

En el pensamiento de Lipman, la filosofía hace un giro al gesto originario de Sócrates en donde la potencia de la práctica filosófica se encuentra más en el arte del preguntar que en la construcción sistemática de teorías. Pareciera que la manera en la que se imparte la filosofía en las escuelas y universidades supone que el saber filosófico es únicamente el aprendizaje de complejos sistemas explicativos que los estudiantes deben aprender de manera pasiva, más aún, por momentos es como si en el imaginario

social la filosofía fuera un conjunto de teorías que poco o nada tienen que ver con la vida cotidiana. En la propuesta de filosofía con niñas y niños de Lipman no solo se pone en cuestión estas concepciones, sino que además se reconoce la posibilidad de las niñas y los niños de elaborar e identificar problemas filosóficos y las repercusiones que estos tienen en su manera de vivir y relacionarse.

En el texto que sigue se intentará analizar uno de los elementos que permiten comprender este desplazamiento y sus efectos en la manera de entender la filosofía como una práctica, no solo en un sentido académico, sino en un sentido integral que involucra la sensibilidad como una manera de pensar las relaciones con el mundo y con nosotros mismos. El pensamiento de Lipman pone en cuestión la idea de que la práctica del pensar filosófico pueda aislarse de la sensibilidad y corporalidad, de tal manera que la filosofía no puede estar separada del cuestionamiento ético. Por tal motivo, es también un posicionamiento estético sobre la existencia. Para comprender la importancia de este tejido, además de analizar algunas características del pensamiento multidimensional, se analizará la propia figura de Sócrates como un personaje complejo que entiende su práctica filosófica no solo como una práctica de cuidado del alma sino también del cuerpo.

El no saber socrático

A diferencia de los sofistas, quienes se caracterizaban por impartir una enseñanza enfocada en la retórica y las técnicas necesarias para la persuasión, habilidades muy importantes en la política de la época, Sócrates partía del “no saber” como una manera de desmarcarse de la figura del maestro sofista. Esto fue parte de las críticas que Isócrates (436-338 a. C.) dirigió, tanto a Sócrates como a sus seguidores, ya que se consideraba a la forma de vida socrática como una pérdida de tiempo en cuestiones inútiles que no reportaban soluciones concretas y prácticas para la *polis* griega. Isócrates, así como el movimiento sofista, consideraba que todo saber debía tener un fin político inmediato, de tal manera que el saber sofista puede considerarse como instrumental. Sin embargo, este no saber socrático, no era simplemente declaración de la ignorancia propia sino una pregunta por lo que en verdad es importante saber.

La filosofía socrática era primordialmente una práctica vital que no estaba separada de la cotidianidad. El no saber socrático es la afirmación del proyecto de conocerse a sí mismo y de compartir este proyecto con los otros. Es interesante que, en *La apología* escrita por Platón, Sócrates toma distancia de la sofística al menos en dos cosas, la primera es el hecho de no cobrar por este saber, lo que abre la práctica filosófica a todo aquel que esté interesado en ella y en reflexionar sobre su manera de vivir. En segundo lugar, es digno de resaltar que Sócrates en su defensa declara que no tiene discípulos, declaración intere-

sante, teniendo en cuenta que en la tradición es frecuente ver a los seguidores de Sócrates como “discípulos”. Esta distinción que tiene como base la diferencia entre la erística sofista y la mayéutica socrática modifica totalmente la relación con el interlocutor. Pierre Hadot en su libro *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* analiza la mayéutica socrática de la siguiente manera:

Como es sabido en el *Teeteto* Sócrates explica que su oficio es el mismo que el de su madre. Ella era partera, asistiendo a los nacimientos corporales. Y él es partero de espíritus: los asiste en el momento de su nacimiento. Por su parte Sócrates no engendra nada puesto que no sabe nada, ayudando en todo caso a los demás a engendrarse a sí mismos. Esta mayéutica socrática invierte por completo las relaciones entre maestro y discípulo, como ha comprendido perfectamente Kierkegaard: “ser maestro no consiste en zanjar las discusiones recurriendo a argumentos, ni en impartir lecciones que aprender, ni en tantas otras cosas; ser maestro supone, verdaderamente, convertirse en discípulo”.¹

Una de las desventajas de aproximarnos a la mayéutica por medios escritos es que difícilmente es posible reconstruir la experiencia viva del diálogo, ya que su orientación está previamente determinada, aunque algunos diálogos platónicos sean aporéticos. La mayéutica socrática, al menos tomando en consideración testimonios que no se limitan a Platón –como es el caso de la imagen de Sócrates ofrecida por Jenofonte– es un proceso que, de hecho, pone en cuestión las bases de todo aquel saber que se da por senta-

¹ Pierre Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, traducción: Javier Palacio, Ediciones Siruela, Madrid, 2006, p. 88.

do. Lejos de intentar convencer al interlocutor de una doctrina o ideología predeterminedada, la mayéutica es un ejercicio filosófico-espiritual que les permite a los interlocutores, en primer lugar, romper la relación de competitividad en tanto pretensión de vencer a un adversario en una discusión. En segundo lugar, los interlocutores ponen en cuestión el horizonte de creencias y aparentes verdades. Y, por último, parir una voz propia y un pensamiento propio.

En contraste con esta concepción, la erística podría entenderse como una forma “sublimada” de combate ya que la discusión argumentativa entre los interlocutores tiene como finalidad vencer al rival. Este es uno de los puntos más fuertes que resuenan en la propuesta de Lipman, ya que, por un lado, la enseñanza académica de la filosofía se ha decantado mucho más por la erística, mientras que para Lipman, en resonancia con Sócrates, la mayéutica implicaba una construcción compartida de la sabiduría en donde a través de preguntas, los interlocutores lograban “parir” una manera propia de pensar, sin la relación combativa que pretende vencer al rival independientemente de que la tesis expuesta sea verdadera o no.

La recuperación de la mayéutica en la educación contemporánea ha tenido varias aproximaciones en la medida en que se reconoce que la educación bancaria, como la llamaba Freire, no solo no es suficiente, sino que no permite el desarrollo de las características ético-políticas que permiten vivir en una sociedad democrática. Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro* lo señala de la siguiente manera:

Se insiste en ofrecerles a todos los estudiantes de grado un conjunto de cursos de filosofía y otras materias humanísticas porque se cree que dichos cursos, tanto por el contenido como por el método pedagógico, ayudarán a que los alumnos reflexionen y argumenten por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad. Asimismo, se considera que la capacidad de argumentar de este modo constituye, como lo proclama Sócrates, un valor para la democracia.²

Con una clara consciencia política e histórica, Nussbaum muestra que el problema de la presencia de las materias humanísticas en la educación tiene un profundo sesgo político al estar dirigidas a la formación de sujetos políticos. En este mismo texto, señala que hay una tendencia histórica al sometimiento a la autoridad, cediendo a la presión de los pares, pero por otra parte, una formación filosófica desde la mayéutica socrática está orientada por la formación de una subjetividad política que tenga la posibilidad de disentir de manera argumentada y responsable. La actitud de Sócrates muestra un cuestionamiento de las estructuras sociopolíticas que se repiten irreflexivamente, por inercia o tradición, dando por sentado que son correctas, con independencia de las prácticas violentas y excluyentes que justifican. El regreso a la mayéutica es el regreso al ejercicio de examinación de la vida en su relación estrecha con los otros y con las instituciones que atraviesan estas relaciones.

Este elemento mayéutico es el que le da su principal característica a la comunidad de in-

² Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducción: María Victoria Rodil, Katz Editores, 2010, p. 76.

dagación, ya que a diferencia de la idea de que para pensar se requiere un tipo de aislamiento de los otros, para Lipman, si bien es cierto que la comunidad de indagación busca que las niñas y los niños piensen por sí mismos, esto solo puede ser resultado de pensar con los otros, de escuchar y ser escuchado. En este sentido, la propuesta de Lipman va mucho más lejos de los confines de lo meramente académico, ya que la formación de filosofía con niñas y niños intenta poner las condiciones para que los participantes puedan relacionarse con los otros y consigo mismos de otra forma.

Para Lipman, la filosofía con niñas y niños es también una formación ético-política ya que la comunidad de indagación es una preparación para una forma de eticidad política, crítica y responsable. Pero como se ha mencionado anteriormente, el pensamiento que sostiene la propuesta de filosofía con niñas y niños opera en una complejidad que pone en cuestión muchos lugares, tanto pedagógicos como filosóficos, y que, si bien sería imposible cubrirlos todos en este trabajo, nos enfocaremos específicamente en la importancia del pensamiento creativo y su relación con las artes como un hilo conductor que nos permita explorar la complejidad de la concepción lipmaniana.

El pensamiento multidimensional

Buena parte de la narrativa tradicional de Occidente entendió el acto de pensar como un acontecimiento primordialmente racional, y en

relación de oposición con el territorio del cuerpo. En otras palabras, la práctica filosófica era entendida como el lugar privilegiado del saber racional por encima de otras maneras de entender y habitar el mundo.

Si hubiera que rastrear algún tipo de antecedente de esta concepción de la filosofía tal vez podríamos remontarnos, no tanto a Platón en sí mismo, sino a cierta lectura de Platón que entendió el conocimiento como un objetivo al que solo se llega si se supera la impresión de los sentidos. En cierta medida, el saber científico en la modernidad temprana de Occidente se entendía como una manera de entender racionalmente el mundo con relativa clausura de los sentidos, cuyo paroxismo puede encontrarse en la filosofía de Descartes. Esta concepción tiene varias repercusiones en la manera de entender la filosofía, entre las que encontramos la tendencia al dualismo jerarquizante del alma y el cuerpo en donde del alma proviene la razón como esa característica que no solo separa a los seres humanos de los animales, sino que parece que lo convierte en un ser totalmente diferente, privilegiado y que además justifica las relaciones de dominación que ejerce con todo lo otro no humano, incluyendo la naturaleza los animales y otros seres humanos que por razones sociopolíticas no tienen el estatuto de humanos. Pareciera que la forma en que Occidente privilegió el ejercicio de la filosofía como un ejercicio logocéntrico tuvo repercusiones epistemológicas y ético-políticas.

Pero en este intento de identificar la procedencia de la tendencia a ver la racionalidad

como única manera legítima de conocer el mundo se hace énfasis en la idea de “narrativa” en la medida en que se intenta manifestar que no fue, ni es, un determinismo occidental, sino más bien una perspectiva que ganó poder por múltiples razones. Esta es la razón por la que la propuesta de Lipman abre un campo de posibilidades, ya que su reflexión está orientada a descentrar la filosofía de estas determinaciones para abrir su práctica a una perspectiva no dualista.

Lipman no clausura la importancia de la razón, pero considera que el acontecimiento del pensar en filosofía no se limita únicamente al uso de la racionalidad lógico-matemática que, aunque es muy importante, no es suficiente para la formación de una actitud filosófica ante el mundo.

En su libro *El lugar del pensamiento en la educación*, Lipman enfatiza la importancia de una concepción multidimensional del pensamiento que permita una formación más completa y compleja. Estas tres dimensiones son crítica, creativa y cuidadosa. La comunidad de indagación, en tanto que es el fundamento de la filosofía con niñas y niños, se caracteriza por el elemento socrático al no poner tanta atención en las respuestas como en las preguntas y los cuestionamientos. El no saber no es un obstáculo sino la condición misma del pensar, y el pensar es un acontecimiento dialógico, por este motivo las comunidades no pretenden encontrar el fundamento último de la realidad sino mirar el mundo desde su procesualidad y movimiento. El mundo no está hecho sino haciéndose y para pensar en su movimiento hace falta entender que el pensamiento ya en sí es acción, proceso, devenir y multiplicidad, como el

mundo que intentamos pensar. En este sentido, la comunidad está permanentemente autocorrigiéndose en la medida en que el pensar es una experiencia siempre inacabada. De este modo, el pensamiento no es una totalidad homogénea y monolítica, sino una experiencia compleja y múltiple en donde la razón crítica es una parte, pero no la única ni la más privilegiada.

La complejidad de la propuesta de Lipman está en que estas tres dimensiones del pensamiento, aunque tienen sus características diferenciales, no pueden trabajarse de manera desligada entre sí, ya que está orientada por la idea de alcanzar un equilibrio entre ellas, de tal manera que la práctica y actitud filosófica no se quede solamente en el aprendizaje pasivo de datos filosóficos.

Dicha concepción multidimensional del pensamiento está fundada en una ruptura con el dualismo cartesiano y abre la posibilidad de entender el lugar de la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales del proceso de la comunidad de indagación. En palabras de Lipman:

Para Descartes, la noción de pensamiento importante es la del pensamiento matemático y lógico. La separación entre mente y cuerpo, y los atributos de este –la capacidad de percepción, las maneras de sentir, de valorar, de crear, de imaginar, de actuar, etc.–, es total y absoluta. Sin embargo, el pensamiento multidimensional, tal como lo entendemos aquí, apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no.³

³ Matthew Lipman, *El lugar del pensamiento en la educación*, traducción: Manuela Gómez Pérez, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2016, p. 12.

La concepción de la filosofía con niñas y niños parte de que el pensamiento no puede, ni debe, separarse de la realidad afectiva y sensible, ya que son los aspectos que permiten una postura ética de apertura al otro, no solo racionalmente sino como experiencia sensible. La concepción de Lipman acerca de la filosofía no debe entenderse como una disciplina en el sentido academicista, sobre todo porque las disciplinas, al menos en el sentido denunciado por el filósofo francés Michel Foucault, pretenden construir una manera sistemática de entender el mundo, sujetarlo, y en el peor de los casos domesticarlo. Si la práctica de la filosofía, en las comunidades de indagación, tiene una potencia vital y crítica, es porque para Lipman la filosofía no es algo que se posea sino que es una experiencia y una actividad, pero más aún, en resonancia con el gesto socrático, la filosofía se entiende como una apertura a la alteridad como complicación en el sentido que señala Maximiliano López:

El fondo del mundo es complicación, delirio. Es infinito porque no se corresponde consigo mismo, no se cierra sobre sí mismo. Se trata de un estado anterior a toda categorización. Ni fuera ni dentro, ni uno ni múltiple, ni ser ni no ser. La esencia del mundo es al mismo tiempo una y múltiple, exterior e interior, ser y no ser. El fondo del mundo no es una mesa sobre la cual pueden ordenarse los pares categoriales mucho-poco, claro-oscuro, grueso-fino. El fondo del mundo es multiplicidad, involucramiento, complicación, implicación. El fondo del mundo es un sin-fondo.⁴

⁴ Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducción: María Victoria Rodil, Katz Editores, 2010, p. 76.

La célebre exclusión de la corporalidad y la sensibilidad del pensamiento filosófico es una clausura de la complicación que remonta a la narrativa más tradicional de la modernidad, ya que el multiverso de los afectos, la sensibilidad y la corporalidad es lo que rebasa todo cálculo y determinación totalizante, pues son devenir múltiple, ruptura de toda oposición binaria. La sensibilidad y su relación con el mundo es complicación y singularidad, que pone en cuestión toda pretensión de estabilidad definitiva del sujeto y sus relaciones, llevándolo a una apertura que, gracias a la filosofía, puede volverse profundamente creativa, pero solo a condición de ver en el arte un campo de pensamiento vital. Esta es la razón por la que, desde la perspectiva de López, la filosofía con niñas y niños se acerca a la experiencia trágica, en la medida en que el pensamiento, en tanto actividad, no culmina ni se cierra sobre sí mismo de una vez y para siempre, sino que mantiene abierta la paradoja que es su condición y potencia.

El pensamiento creativo y su relación con las artes

La sensibilidad y la creatividad posibilitan, por un lado, la experiencia sensible de apertura a lo otro sin intentar instrumentalizarlo y, por otra parte, potencia la facultad de cuestionar las ideas preestablecidas, y también de imaginar otras nuevas. Y es que una de las características del aparente privilegio de la racionalidad es que el pensar se limita a la comprensión de concep-

tos previamente determinados. Sin embargo, la creatividad abre la posibilidad de cuestionar y crear nuevos conceptos, y la relación con las artes permite reterritorializar la sensibilidad y fortalecer la imaginación como elemento constituyente del pensar.

Como se ha mencionado antes, esta inquietud por la creatividad no siempre suele estar presente en la imagen que comúnmente hemos construido de Sócrates, la cual suele ser mucho más seria y solemne, pero en *El banquete* de Jenofonte encontramos un perfil del filósofo del no saber que ve en su práctica filosófica no solamente un cuidado del alma sino también un cuidado del cuerpo, precisamente en este texto, uno de los asistentes al banquete se da cuenta del gusto de Sócrates por la danza, a lo que este último contesta:

Y es que además se me ha ocurrido otra cosa, que ninguna parte del cuerpo queda inactiva en la danza, sino que al mismo tiempo se ejercitan cuello, piernas y brazos, exactamente como debe bailar quien se proponga tener el cuerpo en mejores condiciones físicas.⁵

Esta es, tal vez, una de las fuentes que hacen que Paul Valéry en su texto *El alma y la danza* ponga en boca de Sócrates este elogio a la danza:

Ved ese cuerpo que salta, como llama a la llama reemplaza; ved como huella lo verdadero y lo patalea; cómo destruye furiosamente, gozosamente, el lugar en que se halla y cómo le embriaga el exceso de sus mudanzas.

⁵ Jenofonte, *El banquete*, traducción: Juan Zaragoza, Gredos, Madrid, 1993, p. 315.

¡Mas cómo la lucha contra el espíritu! ¿No veis que quiere competir en velocidad y variedad con su alma? Tiene extraños celos de esa libertad y esa ubicuidad que juzga que el espíritu posee...

Sin duda, el objeto único y perpetuo del alma es claramente lo que no existe; lo que fue y ya no es; lo que será y no es todavía; lo posible, lo imposible, he aquí el negocio del alma: pero *nunca* lo que es.⁶

Paul Valéry, siguiendo la imagen de Jenofonte, muestra un Sócrates que ve el arte y la danza como un territorio de lo corpóreo y sensible dentro de la experiencia vital de la filosofía. En este sentido, la filosofía como experiencia vital comparte con el arte la consigna de pensar lo posible o, mejor aún, la posibilidad de lo imposible, ya que el no saber socrático es una experiencia que fisura lo que es, permitiendo la irrupción de lo viviente en su alteridad y potencia creadora así como transformadora. Por tal motivo, la filosofía no puede dejar fuera la fuerza creadora del arte, pues comparten el gesto de poner en crisis un mundo para permitir la entrada de otro mundo posible.

La relación con las artes, en sus diversas prácticas, teatro, danza o pintura, está muy lejos de limitarse al territorio de lo puro y estrictamente estético, por el contrario, desde el punto de vista de la multidimensionalidad del pensamiento, las artes están más cerca de una dimensión ontológica en el sentido de que abren otra percepción sensorial del mundo, que permita habitarlo desde una racionalidad no instrumental y fría. Ya que la relación con el arte rebasa

la actitud meramente contemplativa, sin duda siempre enriquece el acercamiento al arte a cualquier edad, sin embargo, en esta propuesta, el arte es parte del acontecimiento del pensar, el arte da a pensar en la medida en que es una experiencia. Tal como John Dewey lo señala en su texto *El arte como experiencia*:

Pensamiento creativo y artes como formación ética política. Nada de lo que el hombre ha alcanzado con el más alto vuelo del pensamiento o ha penetrado por una intuición, es tal que no pueda llegar a ser el corazón y el núcleo de los sentidos.⁷

En la perspectiva multidimensional del pensamiento, la filosofía con niñas y niños no pretende únicamente un trabajo de aprehensión de conceptos y teorías. Si bien apuesta por la educación, dicha apuesta no pretende ver la filosofía como una disciplina, lo que implicaría una clausura dogmática. Decir que en esta propuesta hay un desplazamiento complejo sobre la concepción de la filosofía significa que esta se entiende como una experiencia vital que, socráticamente, permite la creación de una palabra propia, tal como lo señala Maximiliano López:

La palabra propia es una palabra generativa, una palabra singular, un acontecimiento que ninguna ley regula. Es por eso que sólo podemos ayudar en su nacimiento de forma indirecta. La figura de la partera se vuelve entonces sumamente apropiada, ya que a ésta le es posible ayudar a nacer pero jamás podría dar a luz por otro: no puede sustituirlo.⁸

⁶ Paul Valéry, *Filosofía de la danza*, traducción: Paul Chate-nois, Casimiro libros, Madrid, 2016, pp. 69-70.

⁷ John Dewey, *El arte como experiencia*, traducción: Jordi Claramonte, Paidós, Barcelona, 2008, p. 34.

⁸ Maximiliano López, *op. cit.*, p. 82.

Es por esta razón que la cercanía con el arte debe suponer una transformación profunda en la relación entre facilitador y estudiantes, ya que el espacio de la comunidad de indagación es el intento de poner las condiciones para la emergencia de una palabra propia, que no se puede enseñar por nadie, tal como cualquier estudiante de poesía, música o danza, que puede aprender todos los recursos técnicos necesarios pero que el descubrimiento de su expresión es un acontecimiento propio.

Independientemente de que el discurso general del Occidente tradicional haya relegado y excluido la realidad sensible y corporal por considerarla engañosa y un factor desviante de la verdad, la realidad es que esta narrativa se arraiga en una manera parcial de entender la corporalidad y lo sensible, dicho de otra manera, clausurar la sensibilidad es ya una postura ante la sensibilidad.

La perspectiva multidimensional de Lipman, al romper con el dualismo jerárquico cartesiano del alma y el cuerpo, incluye la sensibilidad y la percepción como una dimensión fundamental del pensamiento ya que pensar es una experiencia integral. En este orden de ideas, Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro* recupera la propuesta escolar de Rabindranath Tagore en donde, siendo un entusiasta de la mayéutica socrática, ve en las artes una necesidad del pensamiento:

La mayéutica socrática puede parecer fría y desapasionada, al tiempo que la búsqueda constante de una argumentación lógica puede llegar a atrofiar otros aspectos de la personalidad, riesgo que Tagore

re preveía e intentaba evitar. Para él, la función primaria de las artes era cultivar la comprensión. Tagore advertía que esa función de la educación (quizá una de las más importantes) había sido “sistemáticamente ignorada” y “severamente reprimida” en los modelos tradicionales. A su entender, las artes estimulaban el cultivo del propio mundo interior; pero también la sensibilidad ante los otros, dos rasgos que por lo general se desarrolla en tándem, ya que difícilmente se puede apreciar en el otro lo que no hemos explorado en nuestro propio interior.⁹

Resulta muy interesante la manera en la que Nussbaum explora la necesidad de las artes en la educación y su cercanía con Lipman, ya que pareciera que el conocimiento intelectual a través de conceptos no es suficiente para la formación ético-política. La creatividad y la imaginación apelan a una dimensión sensible del conocimiento que permite enriquecer la vida interior; pero también pone las condiciones para construir una experiencia de la alteridad. Nussbaum señala en su análisis que la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, incluso cuando el otro no es humano, difícilmente puede lograrse con el intelecto sino con la imaginación. En este sentido, la dimensión creativa del pensamiento se encuentra muy cercana al pensamiento cuidadoso, pues la sensibilidad en este caso acompaña una ética del cuidado que fractura toda relación instrumental. Al respecto Lipman señala:

Tendemos a identificar pensamiento crítico con razonamiento y argumentación, con deducción e inducción, con forma, estructura y composición. Y dejamos de ver con qué profundidad nuestras

⁹ Martha C. Nussbaum, *Op. Cit.* p. 141.

emociones dirigen y dan forma a nuestros pensamientos, dotándolos de un marco, de un sentido de la proporción, de una perspectiva o, mejor aún, de una serie de perspectivas diferentes. Sin emoción, el pensamiento sería plano y carecería de interés. Ni siquiera la imaginación dramática de un artista nos impactaría. Cuidar implica centrarnos en aquello que respetamos, apreciar su valor, valorarlo.¹⁰

Lipman muestra constantemente la necesidad de considerar el pensamiento en su multidimensionalidad diferenciante, en donde cada una de sus dimensiones son diferentes, no se pueden desligar entre sí. Aproximarnos a la importancia de las artes como elemento formativo de la filosofía con niñas y niños tiene que ser un ejercicio crítico y cuidadoso. Habría que decir que, si se pierde de vista este elemento, se puede tener una capacidad creativa muy bien entrenada, pero carecer completamente de una apertura al cuidado del otro, como ha sucedido históricamente con muchos artistas. Si la aproximación a las artes implica la posibilidad de repensar y movilizar la percepción sensible, debe ser a condición de que esta apertura permita generar nuevos vínculos con la alteridad, de tal manera que permita un habitar sensible y cuidadoso, pero no por eso menos crítico.

No hay que perder de vista que la literatura es entendida por Lipman como un elemento profundamente transformador en la medida en que se dirige no solamente a la comprensión conceptual sino también a los afectos y a la construcción de imágenes que permiten una comprensión más integral. En este sentido, la

palabra como materia del pensamiento filosófico desborda los confines de una racionalidad fría, para convertirse en una poética filosófica y transformadora. Tal como lo refleja Ann Margaret Sharp en su novela *Hannah* cuando la protagonista reflexiona sobre sí misma:

Visualizo lo vivido y descubro que Hannah en ese tiempo era una determinada persona; tímida, insegura, sin voz. Y en un año o un poco más tarde, ella es otra persona; más segura de sí misma, sin miedo a protestar, dispuesta a tomar el riesgo de tratar de crear. En palabras de Estefanía: un espacio donde se le dé voz al dolor callado. Una comunidad empática donde el dolor sea compartido y los niños puedan aprender cómo protegerse a sí mismos.¹¹

El proceso por el que Hannah, la protagonista, pasa a lo largo de toda la novela comienza con el cuestionamiento de la manera en la que se narra a las mujeres en la biblia y cómo el personaje bíblico Hannah es la primera en hablar con Dios de manera directa, sin intermediarios y desde su propia voz. Hannah descubre la importancia de hablar del abuso, no solamente para reconocer que existió, sino también para poner las condiciones para crear otro relato de sí misma y de este terrible acontecimiento. El hecho de que la base de la propuesta de Lipman sea la novela muestra cómo es que, simultáneamente a la experiencia crítica, es fundamental una apertura y disposición afectiva para que acontezca una transformación vital, tanto en los estudiantes como en el facilitador.

¹⁰ Matthew Lipman, *El lugar del pensamiento en la educación*, p. 58.

¹¹ Ann Margaret Sharp, *Hannah*, traducción: Eugenio Echeverría, CELAFIN, México, 2015, p. 40.

Reflexiones finales

El recorrido de este texto permite identificar los desplazamientos críticos del pensamiento de Lipman que articula la filosofía con niñas y niños.

Filosofía con niñas y niños permite, además de replantear la cuestión de la didáctica de la filosofía, repensar la práctica de la filosofía en general, ya que implica un giro al gesto socrático como un gesto originario que pone mayor atención en el no saber y el cuestionamiento como condiciones del pensar y no como obstáculos a superar, así como tampoco se concentra en el aprendizaje de sistemas teórico-conceptuales que los estudiantes solo aceptan irreflexivamente.

El facilitador-guía-moderador no tiene el rol protagónico de maestro del que emana el conocimiento, sino que debe descentrarse para permitir que sea la comunidad de indagación la que pueda autorregularse y corregirse.

La experiencia del pensar es resultado del diálogo efectivo con los otros. La comunidad de indagación en resonancia socrática busca que cada estudiante pueda pensar por sí mismo, pero, simultáneamente, este no es un objetivo que pueda conseguirse de manera solitaria y ensimismada, sino que depende de la relación con los otros y la escucha abierta.

La experiencia del pensar no es únicamente teórica-conceptual, sino que es también una experiencia de la sensibilidad, el acontecimiento del pensar es multidimensional y rompe con el dualismo cartesiano que parte del privilegio de

la razón en exclusión de la sensibilidad. En este sentido, la creatividad y el acercamiento a las artes se vuelven elementos fundamentales para cultivar una experiencia completa y compleja del pensamiento.

Ni el ejercicio de la filosofía ni la aproximación a las artes son pasivos ni contemplativos, en otras palabras, la propuesta de la filosofía con niñas y niños intenta formar una subjetividad políticamente participativa en la vida social que permita habitar crítica, creativa y cuidadosamente sobre el mundo y las relaciones con los otros.

En resumen, la propuesta de Lipman restituye una aproximación de la filosofía que escapa al encierro teorista y academicista para recuperar los elementos vitales que le dan una potencia ético-política, no solo para las niñas y los niños sino también para el facilitador, ya que, en su propuesta, el facilitador nunca queda incólume ante el proceso de trabajar con niñas y niños. En la propuesta de la filosofía con niñas y niños, al menos desde mi punto de vista, el objetivo de pensar juntos y el descentramiento de la figura del profesor incluye al facilitador en un proceso de aprendizaje vital desde una perspectiva transversal y horizontal.

Referencias

- Barrena, Sara, *Charles S. Peirce: Razón creativa y educación*, Utopía y Praxis Latinoamericana, 40 (2008), pp. 11-38, <https://www.unav.es/gep/BarrenaUtopia.html> consultado 9 de octubre 2021.
- Dewey, John, *El arte como experiencia*, traducción: Jordi Claramonte, Paidós, Barcelona, 2008.
- Hadot, Pierre, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, traducción: Javier Palacio, Ediciones Siruela, Madrid, 2006.
- Jenofonte, *El banquete*, traducción: Juan Zaragoza, Gredos, Madrid, 1993.
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *La filosofía en el aula*, traducción: Eugenio Echevarría, Magdalena García González, Félix García Moriyón, Teresa de la Garza, Proyecto Didáctico Quirón, Madrid, 1992.
- Lipman, Matthew, *El lugar del pensamiento en la educación*, traducción: Manuela Gómez Pérez, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2016.
- López, Maximiliano, *Filosofía con niños y jóvenes, la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*, Noveduc libros, Buenos Aires, 2009.
- Nussbaum, Martha C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducción: María Victoria Rodil, Katz Editores, Buenos Aires/Madrid, 2010.
- Rodari, Gianni, *Gramática de la Fantasía, introducción al arte de inventar historias*, traducción: Joan Grove Álvarez, Editorial Argos Vergara, Barcelona, 1983.
- Sharp, Ann Margaret, *Hannah*, traducción: Eugenio Echeverría, CELAFIN, México, 2015.
- Valéry, Paul, *Filosofía de la danza*, traducción: Paul Chate-nois, Casimiro libros, Madrid, 2016.



Foto: Wendy Rufino