



---

---

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE HUMANIDADES

**“Una perspectiva estética de la ética  
en Lipman y Sharp”**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN HUMANIDADES: **Ética social**

PRESENTA:

**AQUILEO ROMERO ESQUIVEL**

**Dr. Héctor Noé Esquivel Estrada**

DIRECTOR DE TESIS

**Dr. José Roberto Medardo Plascencia Castellanos**

CO-DIRECTOR DE TESIS

**Dr. Ángel Federico Adaya Leythe**

TUTOR INTERNO DE TESIS



Octubre 2023

*El conocimiento poético -nos dice Zambrano- se logra por un esfuerzo al que sale a mitad de camino una desconocida presencia [...]. A quien prefirió la pobreza del entendimiento, a quien renunció a toda vanidad y no se ahincó soberbiamente en llegar a poseer por la fuerza lo que es inagotable, la realidad le sale al encuentro y su verdad no será nunca verdad conquistada, verdad raptada, violada; no es alezeia, sino revelación graciosa y gratuita; razón poética.*

*Heidegger*

*El ser y el tiempo*

*“El comportamiento (éthos) [es], para el hombre, divinidad”, dice el fragmento 119. Es la manera de ser, la actitud, lo que más cuenta entre los hombres. Un comportamiento atento, que espera lo inesperable es propio de quienes están despiertos, quienes perciben lo común, la disputa, según la cual todo sucede en unidad. Para propiciar esa actitud entre sus conciudadanos, Heráclito ha escrito su libro, que señala la infancia de una escritura y también de una ética del pensamiento: el origen y la posibilidad, siempre viva, de pensar lo impensable. La infancia de una pasión, de una filosofía.*

*Kohan Walter O. Infancia entre  
educación y filosofía*

## ÍNDICE

Introducción .....	6
<b>Capítulo I. Características esenciales del programa de Filosofía para Niños..</b>	<b>11</b>
1.1. Presupuestos básicos: el pensamiento crítico, creativo y ético	
a) Pensamiento crítico.....	12
b) Pensamiento creativo.....	18
c) Pensamiento ético.....	22
1.2. Las habilidades del pensamiento.....	27
1.3. El sentido de la Comunidad de Investigación .....	36
1.4. La novela en Filosofía para Niños y narración... ..	42
<b>Capítulo II. Influencias estéticas en Lipman.....</b>	<b>47</b>
2.1. John Dewey y su estética.....	48
2.2. Nelson Goodman: crear mundos.....	62
a) ¿Cuándo hay arte? .....	63
b) Creación de mundos es arte y el arte crea mundos .....	64
c) Algunas puntualizaciones sobre su estética .....	73
d) La experiencia estética .....	75
2.3. Monroe Beardsley: el arte y lo estético. ....	78
a) La experiencia estética .....	78
b) Algunos aspectos de las obras de arte .....	81
c) Algunas puntualizaciones respecto a su estética .....	83
2.4. Gadamer: la experiencia del arte.....	90
a) Experiencia del arte .....	91
b) Educación como cultivo .....	93
c) La experiencia de lo bello a través del juego .....	96
d) El juego: una transformación .....	105
e) La fiesta .....	107
<b>Capítulo III. La estética como ética.....</b>	<b>111</b>
3.1. La estética en Lipman y Sharp	
a) Rescate de la experiencia como sensibilidad.....	111

b) Sensibilidad como padecer y hacer.....	112
c) Fidelidad a la experiencia: conocimiento vs. experiencia .....	118
3.2. La estética como forma de vida ética en Lipman y Sharp .....	122
a) Decidir la persona que se quiere ser.....	119
b) Decidir desde el querer.....	126
c) Persona y Carácter .....	131
3.3. La comunidad estética: hacia un planteamiento.....	137
a) El aula de clases como comunidad estética .....	139
b) El docente y lo estético .....	144
Conclusiones .....	148
Bibliografía.....	157

## INTRODUCCIÓN

El hombre de hoy sigue preguntándose qué es la vida y cómo ser feliz; la sociedad actual no responde a esta cuestión de manera filosófica, más bien proporciona respuestas desde una racionalidad instrumental; por ejemplo, se ofrece una libertad en la que sí pueden elegir formas de ser feliz y autónomos. Desde diversas perspectivas, se encuentra un sinnúmero de pensamientos esteticistas: por ejemplo, la belleza, y el placer indiscriminado por la posesión de todas las cosas, situaciones que se nos presentan como derecho legítimo. Motivo por el que surgen diversas posturas estéticas que aparecen como formas de vida y propuestas éticas. Esto refleja un problema complejo con varias implicaciones, por lo que uno de los elementos clave para ser abordado es lo educativo, entendido específicamente como formación. El ser humano en su etapa adulta y con una formación deficiente no es capaz de descubrir los supuestos o estereotipos que poseen posturas equívocas en la vida. Si se incluye la infancia, entonces la idea de formación se amplía. En este sentido, una de mis preocupaciones primordiales es que el ser humano viva lo más auténtica y plenamente posible; ya que, por diversas circunstancias, se encuentra determinado por el sistema, a tal grado que su vida está alienada por el capitalismo, el cual permea toda su realidad. El ser humano vive una cultura donde no existe la belleza ni sentido de vida ético; sino cierta belleza desde una necrofilia que lleva a violencia y caos. Mi propuesta surge de la inquietud, deseo y necesidad urgente de una formación del ser humano, desde niño hasta adulto. Asimismo, tengo la inquietud de saber qué pasa con nuestra sensibilidad ante la vida, si el sistema la manipula o qué elementos aniquila; mi atención inmediata se dirigió hacia el niño como referencia; por ser quien presenta todavía una sensibilidad en el sentido de sorprenderse por todo, de disfrutar la vida en todo momento; y, de aquí me preguntaba: ¿qué pasa con los adolescentes y jóvenes que ya no viven la vida como algo nuevo y complejo, ya no se sorprenden o admiran bellamente; y viven en el sinsentido? Ante este malestar aparece otra inquietud: ¿qué puede hacer la filosofía de una manera práctica y eficaz?; es decir, desde el quehacer filosófico logre hacer vibrar lo más íntimo del ser humano para vivir de una manera más auténtica.

Ante este contexto que genera una crisis del pensamiento con implicaciones éticas y estéticas, se presenta Filosofía para Niños de Lipman y Sharp como propuesta de formación y mejora

del pensar por sí mismo, con el fin de afrontar, de mejor manera, las distintas problemáticas, como la falta de argumentación en los estudiantes, la carencia de un pensamiento crítico, la pérdida o disminución de un pensamiento creativo, así como la fragmentación del sentido de vida. A partir de este último problema es como se comprende la propuesta de la presente investigación, desde la temática de la ética y la estética. Al hacer el planteamiento del problema surge la siguiente pregunta ¿La estética, desde Filosofía para Niños, puede suscitar el sentido como significado a la propia experiencia, que se ha fragmentado en la vida? La investigación fue dirigiéndose hacia la experiencia estética y hacia el estudio de cómo se suscita; sin embargo, la mayoría de los filósofos que están detrás de la propuesta lipmaniana no buscan definir la experiencia estética, sino reflexionan cuándo es una experiencia estética.

El tema de la experiencia viene a ser la piedra de toque en la formación-educación que propone Lipman y Sharp, por ello, si su propuesta está dirigida al rescate de la experiencia, ¿ésta ha de entenderse esencialmente como estética con un sentido ético? Cuestionamiento importante, ya que la formación se comprende principalmente a través del pensamiento crítico, creativo y ético; y lo estético no será una característica independiente de la formación. Por ello, Lipman aclara que la estética se encuentra, de manera transversal, en toda educación. Incluso, no basta con introducir temas estéticos en las distintas vertientes del pensamiento complejo o en una educación sistematizada. Lipman y Sharp proponen una formación estética, que conlleva una ética desde Filosofía para Niños. Es necesario plantear ¿cómo es esta formación? debido a que se presentan distintas formas de vida estética que no son éticas. Con lo antes referido ¿cómo se presenta lo estético en este pensamiento llamado complejo? Es interesante preguntar desde esta propuesta de formación ¿en qué sentido lo estético es fundamento en su propuesta? y dialécticamente, ¿lo estético es el objetivo último de su proyecto? Asimismo, en la comunidad de investigación que propone Lipman y Sharp además de tener el sustento ético, ¿de qué manera debe ser lo estético el punto de partida y fuerza que lo posibilita?, ¿cómo lo estético viene a potenciar o dinamizar lo ético en la propuesta de Lipman y Sharp?

La manera como se desarrolla esta investigación, se percibe fácilmente la transversalidad de lo ético y estético en la propuesta lipmaniana, pero pensar que lo estético esté en lo ético y viceversa, ya es para reflexionar detenidamente; por tanto, ¿la formación ética propuesta por

Lipman y Sharp debe ser estética? y viceversa, ¿lo estético debe ser ético para poder comprenderse de una manera integral, por ejemplo, que lo cognitivo esté en armonía con lo sensitivo? Ante esta problemática, se advierte la necesidad de formar un pensamiento lógico argumentativo; sin embargo, Lipman y Sharp van más allá al introducir el pensamiento filosófico en su propuesta implicando lo ético y lo estético.

En un primer momento, esta investigación se lleva a cabo de manera descriptiva ya que se exponen elementos esenciales de la propuesta de Lipman y Sharp; también se describen algunas ideas teóricas de otros autores para potenciar su propuesta. Los textos base fueron elegidos desde un marco teórico bien delimitado y sugerido por autores que trabajan Filosofía para Niños, como Irene de Puig. De dicho análisis destaca el aspecto estético, incluso cuando se estudia el pensamiento ético. En un segundo momento, la investigación se torna interpretativa al realizar el estudio de varias obras de filósofos; por ejemplo, al leer a Dewey parece que describe a Filosofía para Niños, pero desde un punto de vista más desarrollado y teórico; y, viceversa, al leer a Lipman se notan claramente ideas de Dewey, principalmente en su propuesta narrativa de novelas filosóficas.

En tercer y último lugar, la forma de llevar la investigación es interpretativa y propositiva al centrarse en la novela Suki y en su manual *Escribir: cómo y por qué*, mostrándose la necesidad por rescatar el carácter estético. En este sentido, citar fragmentos de las novelas de Lipman y de Sharp no es con el objetivo de fundamentar el desarrollo del texto, sino para mostrar la relación que hay, o interpretación y aplicación que realiza Lipman y Sharp a través del arte de la narrativa.

En definitiva, se realiza una lectura de las obras principales de Lipman y Sharp desde una perspectiva estética, y desde una formación teórica estética. Esta interpretación propuesta es ejemplo de lo Lipman y Sharp pretenden a través de su propuesta: una perspectiva estética. En este sentido, es un tanto atrevido decir que los capítulos dos y tres de esta investigación ya son parte de una formación estética; pero sí son temas de estudio y momentos que lleven a suscitar la experiencia estética para la formación del carácter estético.

La estructura de la investigación consta de tres capítulos; el primero de ellos tiene por objetivo presentar los elementos básicos que conforman la propuesta de Filosofía para Niños de Lipman y Sharp como el pensamiento complejo, las habilidades de pensamiento, el sentido de la comunidad de investigación y la novela desde la narratividad. No se pretende hacer una presentación tradicional, sino desde una perspectiva estética, por la necesidad de desarrollar una propuesta más integral.

El segundo capítulo se orienta a estudiar a algunos filósofos que contribuyeron a la formación del pensamiento de Lipman y Sharp; su objetivo es nutrir la propuesta de Filosofía para Niños; por ejemplo, está J. Dewey con la idea de rescatar el carácter significativo de la vida desde el arte, en específico desde un sentido natural y orgánico. También se presenta a Nelson Goodman con el tema principal de crear mundos e imaginación desde un relativismo no absoluto, postura que se comprende perfectamente desde el arte. Además, desde la tradición pragmatista, está Bearsdley Monroe C. y John Hospers con una diversidad de temas estéticos como la experiencia estética, la verdad en el arte, el todo y la parte. Al final de este capítulo proponemos a Hans-Georg Gadamer (aunque no es un filósofo que cite Lipman o Sharp ni que referencie Irene de Puig) por hallar ecos en Filosofía para Niños, lo que nos ha llevado a estudiar su obra: *La actualidad de lo bello*, que oferta un sinnúmero de ideas que nos permiten comprender y potencializar nuestra investigación, por ejemplo, la idea de juego y fiesta.

El tercer y último capítulo propone la estética como forma de vida ética y desarrolla el ejercicio de pensar ¿cómo sería la comunidad de investigación estética?, para ello comenzamos por exponer interpretativamente elementos de la estética lipmaniana, por ejemplo, la experiencia como sensibilidad y la idea de fidelidad como experiencia personal. Estos elementos nos llevan a describir la perspectiva estética de la ética en Lipman y Sharp desde tres ideas básicas: a) decidir la persona que se quiere ser; b) decidir desde el querer, y, c) persona y carácter.

El objetivo general de la presente investigación ha sido tener un acercamiento, no exhaustivo ni con intenciones de agotar el tema, para proyectar una resignificación de la ética desde una perspectiva estética; en definitiva, se pretende vislumbrar y abrir horizontes de interés sobre esta temática para dejar abiertas perspectivas a nuevas investigaciones, como se muestra en las conclusiones. En síntesis, para lograr tal objetivo general hemos recorrido el siguiente

camino: a) investigar cuáles son los presupuestos filosóficos de la estética en Lipman y Sharp; b) mostrar la ética de Filosofía para Niños desde parámetros estéticos; y, c) exponer su ética desde sus presupuestos estéticos. Al final de la investigación se presentan las conclusiones en las que se muestra los resultados del planteamiento del problema o de las interrogantes principales que se plantean en esta introducción.

## **CAPÍTULO 1**

### **Características esenciales del Programa de Filosofía para Niños**

Es indispensable estudiar, qué es y en qué consiste el pensamiento crítico, creativo y ético en Matthew Lipman y Ann M. Sharp, con la intención de reflexionar, desde la filosofía, algunas consideraciones que permitan visualizar su estructura y su posible proyección hacia nuestro objetivo de tesis. Para ello se lleva a cabo un diálogo con las ideas de nuestros autores porque no sólo se busca presentar estos temas, sino problematizarlos.

En este capítulo, también se realiza un acercamiento a lo que son las habilidades de pensamiento, destacando el sentido de éste desde una reflexión filosófica con el fin de tener la estructura desde donde se reinterprete la Filosofía para Niños, en el entendido de que normalmente suele presentarse desde un aspecto y sentido lógico-cognitivo. Así mismo, en este apartado se desarrolla lo que es la Comunidad de Investigación o Indagación, presentando su estructura y razón de ser, es decir, desde lo formal y de contenido. Cabe mencionar que no se trata de un estudio desde una mirada funcional, didáctica o procedimental, es decir el cómo; situando la investigación en el qué es y qué implica.

En definitiva, se pretende mostrar los elementos esenciales de la propuesta de Filosofía para Niños para después replantearlos desde el aspecto estético y, finalmente, plantear el aspecto ético. En realidad, se vislumbra en cada elemento la postura que se persigue, la necesidad de resaltar la ética desde la estética en Filosofía para Niños.

## 1.1.Presupuestos básicos

### a) Pensamiento crítico

Lipman, en su obra *Pensamiento complejo*, afirma que el pensamiento crítico es “un proceso”<sup>1</sup> que permite emitir juicios con criterio, es autocorrectivo y es sensible al contexto. Esta definición, desde un modo funcional, ayuda a comprender qué es, cómo está constituido y la manera en que se articula este pensamiento en aspectos concretos. Primera característica a comentar: los criterios son base o sustento del juicio; es un tipo de razón o razones valiosas, bases firmes para nuestras opiniones y pensamientos. Lipman da una importancia primordial a los criterios sobre el razonamiento lógico; ya que sin ellos, apunta, puede lograrse un pensamiento bien estructurado, pero sin bases firmes, es decir puede ser válido pero no verdadero. Es necesario ir a lo básico, a los criterios, es decir, tener claro desde dónde se está pensando, saber dar razón de lo que se cree que se sabe o de algo que socialmente se afirma. Asimismo, en su obra *Filosofía en el aula*, comentando a Sócrates: él pretendía que la juventud tuviera un criterio propio, y se interesaba por el análisis de los conceptos esenciales para la conducta y la vida; no pretendía sólo la argumentación o batallas dialécticas, ya que no se tenía el interés por la verdad sino por la victoria.<sup>2</sup> Por tanto, basarse en criterios es tener el pensamiento bien fundamentado, estructurarlos lógicamente es necesario para expresarlos y reforzar el pensamiento. En cuanto a los criterios, nos menciona Lipman los siguientes ejemplos: estándares, leyes, fronteras, límites, regularidades, generalizaciones, principios, supuestos, ideales, propósitos, fines, objetivos, intuiciones, impresiones, evidencias fácticas, hallazgos experimentales, entre otros. De aquí sería interesante plantear la siguiente cuestión ¿Al usar criterios ya tendremos criterio propio? Recordemos que del criterio se parte para crear pensamiento, es la base firme. Lipman dice que la filosofía, la epistemología, la ética o la estética no dictan los criterios que se han de retomar; por tanto, da cabida a buscar un criterio propio que no sea impuesto como adoctrinamiento; el sentido de lo propio implicará un proceso y matices; así como el valor de lo personal que, desde Filosofía para Niños, se enriquecerá con la indagación crítica en la comunidad de investigación. Una advertencia a este punto, Lipman afirma que los criterios pueden o no tener aceptación pública, pero deben tener un alto

---

<sup>1</sup>Cfr. Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, pp. 115, 174 y 217. Las comillas son mías al presentar este concepto de pensamiento crítico, ya que otros intérpretes lo citan como una “forma” “característica” del pensamiento... “tiene cuatro pies”.

<sup>2</sup>Cfr. Lipman, Matthew, *Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, p. 33.

grado de aceptabilidad. Ahora bien, ante estos criterios, el autor propone otros megacriterios como la verdad, lo correcto, lo no correcto, lo bueno y lo bello; pero sobre todo está el significado. Estos megacriterios son presentados como ideas reguladoras, es decir como una estructura y muchas relaciones posibles sin que deje de estar alguno de ellos.

Existen tres elementos a tener en cuenta para considerar los criterios: 1) que sean relevantes (pertinente y apropiado en grados); por ejemplo, desde Lipman la lógica formal no ayuda mucho debido a que podemos tener un argumento con premisas verdaderas, pero que no sea relevante, en cambio la lógica informal es sensible a las consideraciones contextuales; 2) la confiabilidad (éxitos obtenidos a la hora de producir consecuencias deseables); y 3) la fuerza de los criterios (virtudes). De estas tres pruebas sólo me referiré a la primera, ya que lo relevante o apropiado ante un juicio crítico puede llevar a una extensa investigación; lejos de caer en un relativismo donde lo relevante dependa de cada persona, ha de tomarse en cuenta ser sensible a consideraciones contextuales; esta última consideración ayuda a no caer en el extremo opuesto, donde por salvar la objetividad se pierde la sensibilidad al contexto.

La segunda característica del pensamiento crítico es la realización del buen juicio que se relaciona con la sabiduría y no con el conocimiento. El juicio implica opiniones, estimaciones o conclusiones; hacerlos desde la sabiduría implica una forma de comprender el mundo y no desde la búsqueda de relaciones causa-efecto. Lipman menciona que el juicio no sólo es una determinación, tal como afirmar o negar algo acerca de otra cosa; es decir, utilizar un verbo entre el sujeto y el predicado. En su caso, las determinaciones o juicios están encaminados a ser buenos juicios aunque no necesariamente desde una moral. Sin embargo, para nuestro autor el juicio va más allá que un simple negar o afirmar algo a cerca de otra cosa; es más vital: el juicio habla de la misma persona y no sólo es hablar por hablar, sino implica la vida misma del que juzga. Hay una forma de juzgar que cita nuestro autor: juzgar desde el entendimiento de la experiencia.<sup>3</sup> Lipman indica que el juicio tiene que ver con la sabiduría, la comprensión y cierta forma de entender a la filosofía. Esta forma de hacer juicios se relaciona más con una lógica informal que formal, y es más que un conjunto de reglas. Se hacen juicios o se juzga cuando verdaderamente vale la pena pronunciarse acerca de algo. Hay otra forma de entender el juicio y aunque implicaría otra investigación, la menciono por su importancia:

---

<sup>3</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Pensamiento Complejo*, op. cit., p. 173.

donde todos los juicios implican relaciones; Lipman afirma que se trata de una teoría que implica una presencia intrínseca de las relaciones, tema que se abordará en las habilidades de pensamiento y también puede aclarar la presentación de la estética en Dewey.

En Filosofía para Niños, la lógica formal ayuda a reforzar el pensamiento de los infantes o del ser humano en general, sin embargo, Lipman advierte que esta lógica tiene límites respecto al objetivo que persigue porque más que un pensamiento racional se busca sea razonable. La propuesta es una lógica de las buenas razones, no la formal que posee reglas específicas, no por ello será relativa. Al tomar en cuenta el contexto, como la información del momento, no quiere decir que sea meramente subjetiva. Posee las siguientes características: a) imparcialidad, es decir, que en cada situación analizada todos los interesados tengan voz; b) objetividad, evitando preconcepciones, aceptando implicaciones pertinentes y siendo razonable; c) respeto por las personas, sin dañar a alguien porque cada persona es una fuente de razones significativas; y d) la búsqueda de razones ulteriores, es decir, seguir investigando con un sentido de apertura.<sup>4</sup> Por tanto, la lógica de las buenas razones consiste en buscarlas en una determinada situación y tiene como principio “un sentido intuitivo de lo que pueda valer como buena razón”.<sup>5</sup> La lógica de las buenas razones permite saber cuándo es útil la lógica formal, es decir, cuándo usar sus reglas y en qué momento se convierte en absurda. No se trata de un simple pensamiento crítico desde la lógica formal, como: “...ser sensible a la inconsistencia, tener interés por la consecuencia lógica y ser conscientes de la coherencia de nuestros pensamientos”;<sup>6</sup> sino, ser sensible al contexto implica también el cuidado de utilizar nuestro pensamiento, y además implica un sentido intuitivo que abre la posibilidad de pensarse desde lo estético, que estamos estudiando en esta tesis.

Una vez que se han expuesto los elementos que integran la definición del pensamiento crítico, es necesario mencionar el contexto filosófico, con la intención de visualizar y enmarcar este tipo de pensamiento, asimismo surge la oportunidad de abrir horizontes para proyectar múltiples posibilidades.

---

<sup>4</sup> Cfr. Lipman Matthew, *Filosofía en el aula*, op. cit., p. 246.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 242.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 241.

Lipman parte de dos supuestos en esta temática: la importancia de la filosofía en la educación y la historia del pensamiento crítico desde la filosofía. Con base en lo que se ha mencionado anteriormente acerca del pensamiento crítico y sus elementos, se plantea lo siguiente: ¿A qué se refieren con crítica?, ¿cuáles han sido los objetivos de su crítica?, ¿desde dónde realiza su ejercicio crítico? Para contestar estas interrogantes se parte de que Lipman es situado dentro de un eco ilustrado donde está el *atrévete a pensar por ti mismo*, ser autónomos, llegar a la mayoría de edad y otras ideas ilustradas.<sup>7</sup> Sin embargo no es un ilustrado al tener presente la teoría crítica de la escuela de Frankfurt por su misma formación filosófica; habla de dar razones, pero no de ser racionales; no coloca a la razón sobre todas las cosas, incluso comenta que la razón tiene sus irracionalidades. En este sentido, el pensamiento crítico de Lipman bebe de la tradición filosófica crítica, en un sentido apuesta más por la filosofía de lo negativo; esto es, lo que sí se puede decir es de lo que “no se trata”: no es un pensamiento crítico calculador, tampoco tiende a crear o entenderse desde universales que implican objetividad. Lipman no pretende un pensamiento crítico que elimine el asombro, “El pensamiento crítico tiende a eliminar el asombro a través de la creación de estructuras equilibradoras, el pensamiento creativo tiende a contemplar aquel evento extraordinario como la sucesión de muchos otros más”.<sup>8</sup> Por el momento, sin especificar nada del pensamiento creativo, sólo se menciona para situar mejor la propuesta del pensamiento crítico. Así mismo, quizá parezca contradictorio, desde lo que no es: no pretende formar sujetos críticos cuando “El rasgo característico del discurso crítico se fundamenta en posibilitar la articulación de juicios que responden a la cuestión - ¿Cuál es precisamente la cuestión? -...el sujeto crítico busca aquellas preguntas que, tomando la forma de interrogantes, apuntan a la eliminación de la investigación”.<sup>9</sup> En suma, el sujeto crítico que propone es aquel que no busca la precisión o que elimina la investigación con preguntas concretas que exigen definiciones o ser comprobables.

Un planteamiento más específico sobre el pensamiento a exponer se explica a través de la idea de *paradigma reflexivo de la práctica crítica*, propuesto por Lipman. Si bien, el término

---

<sup>7</sup> Walter Kohan menciona estas ideas de la siguiente manera: “Podríamos decir que tanto este carácter universal de la educación cuanto los ideales emancipatorios de la Ilustración del siglo XVIII serían aceptados por Lipman sin mayores problemas: la superación de preconcepciones, fe impuesta, y creencias irracionales; la autonomía de la razón por encima de cualquier otro tribunal [...] El “mito de la educación”, que comienza a surgir en este siglo, es abrazado por Lipman, para quien la misma tiene un papel clave para renovar la vida individual y social”. Waksman, Vera y Kohan, Walter, *¿Qué es Filosofía para niños?*, p. 19 ss.

<sup>8</sup>Lipman Matthew, *Pensamiento Complejo*, op. cit., p. 230.

<sup>9</sup> *Idem*.

paradigma implica un sentido de práctica científica, Lipman, al hablar de paradigma, está por una reestructuración del proceso educativo. Desde Ann Sharp, el cambio de paradigma se puede comprender con su propuesta de la “otra educación”. La propuesta de Lipman implica distintos binomios como: comprensión-crítica, basada en juicios; falibilidad-autoritarismo; razonabilidad-racionalidad:

1. La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.
2. Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equívoco y misterioso.
3. Las disciplinas, en el interior de las cuales se generan procesos indagativos, pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que es problemática.
4. El profesor adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.
5. Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio.
6. El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.<sup>10</sup>

Lipman comienza con una crítica al sistema o paradigma educativo estándar y tradicional,<sup>11</sup> aunque todavía dista nuestra realidad del paradigma reflexivo y de la práctica crítica. Entre algunos aspectos a retomar está la comprensión, el buen juicio, pensar sobre el mundo ambiguo, equívoco y misterioso, la falibilidad, el ser reflexivos y pensantes, la razonabilidad y el juicio; pero sobre todo falta la esencia misma de Filosofía para Niños: introducir la reflexión filosófica en comunidades de investigación. Adelantando, el paradigma sugerido ha de ser comprendido desde la propuesta estética, términos que están implicados en nuestro último capítulo.

Ante el *paradigma reflexivo de la práctica crítica* está la posibilidad de proponer que Filosofía para Niños se circunscribe en la característica de las ciencias sociales, que han puntualizado y propuesto autores como Schutz ante el rechazo del positivismo que no capta la complejidad

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, pp. 55 y 56.

<sup>11</sup> Desde nuestra realidad mexicana, es un debate que por ahora no es posible extenderse, sólo aclarar que han cambiado los matices pues ya no estamos en el sistema del siglo pasado que criticó Lipman, más bien hay que tener en cuenta la realidad cambiante que vive México. Pueden consultarse las reformas educativas desde lo que se llamó la RIEMS, o las gacetas universitarias de la UAEMEX del 2003. Hoy en día se habla de la reforma del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y de la Nueva Escuela Mexicana pero todavía dista mucho para la infraestructura y poder llevarse a cabo.

de la actitud natural del hombre en su vida cotidiana; también se puede citar a N. Luhmann con su epistemología de la complejidad; entre otros, como la comprensión del significado en Gadamer o el interés emancipatorio en Habermas.<sup>12</sup>

Para concluir esta descripción y reflexión sobre el pensamiento crítico, Lipman tiene el presupuesto de que el niño puede pensar y ser razonable, pero “los niños no están en condiciones de juzgar la importancia de la transmisión cultural para su sociedad, solo pueden medir el significado que tiene para ellos”.<sup>13</sup> Por un lado, el niño se cuestiona, pero falta la realización de juicios con temáticas más amplias como la transmisión cultural y de un pensamiento crítico que sopesa lo aparente, que descubra supuestos o que analice un tema desde todas sus partes; en definitiva, que tenga un pensamiento crítico más estructurado. Por otro lado, medir el significado que sólo tiene para ellos lleva a plantear el tema de la importancia del sentido, término que no puede ser comprendido del todo desde la criticidad moderna, enmarcada desde la ciencia moderna.<sup>14</sup> Por tanto, el pensamiento crítico desde Lipman, al no ser analítico como la ciencia moderna, está por un análisis del sentido. Así mismo, como no basta sólo el pensamiento crítico, se requiere conjuntamente del creativo, para proporcionar un sentido diferente al de la tradición crítica, al que se hizo referencia anteriormente. Este pensamiento crítico, al complementarse con lo creativo, podrá apoyar a la comprensión del sentido que tiene para los niños. De esta manera, ante la necesidad de requerir de lo creativo, toma un sentido propio desde la tradición de Filosofía para Niños; postura que viene a cuestionar la postura que consideraba a la infancia como una situación a superar, al no ser considerada como ser racional y autónoma, postulada desde la siguiente frase: “llegar a la mayoría de edad”; por tanto, desde Lipman y Sharp, la infancia<sup>15</sup> posee su sentido y valor propio, como se mostrará a lo largo de esta investigación; aunque no se destinó ningún apartado especial sobre la infancia, se va caracterizando la misma.

---

<sup>12</sup> Cfr. Mardones José Ma., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, *Antropos*, 3ª edición, Barcelona, 2007.

<sup>13</sup> Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*, op. cit., p. 54.

<sup>14</sup> Cfr. Mardones, José María., *Filosofía de las ciencias humanas y Sociales*, op. cit., p. 29. Enumera las características de la corriente positivista como: 1º el monismo metodológico, 2º el modelo o canon de las ciencias naturales exactas, 3º la explicación causal y 4º el interés dominador del conocimiento positivista. Este autor, al confrontar la explicación causal *versus* explicación teleológica o explicación contra comprensión, nos ayuda a comprender la posición del pensamiento de Filosofía para Niños.

<sup>15</sup> Temática de infancia abordada por autores como: Waksman, Vera y Kohan, Walter en obras como: *¿Qué es Filosofía para Niños?*, Ediciones Educativas, Buenos Aires, 1997; *Infancia, política y pensamiento*, ensayos de filosofía y educación, Editorial del Estante, Buenos Aires, 2007.

## b) Pensamiento creativo

El pensamiento creativo Lipman lo comprende “como aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotranscendental, y sensible a criterios”.<sup>16</sup> No es una definición que explique su razón de ser, sino que menciona sus características desde ámbitos prácticos y funcionales. Esta investigación se centra en dar un esbozo de dicho pensamiento desde una posible reflexión filosófica. Se comienza a contrastar el pensamiento crítico con el creativo para ir viendo la diferencia y la postura entre ellos.

En el apartado anterior se hizo notar la limitación del pensamiento crítico cuando la razón pretende ser la que dictamina todo. La pregunta, el cuestionamiento, el asombro, lo dialógico, la autocorrección y el cuidado se tomará desde lo crítico-creativo, por lo tanto, se nota la necesidad de complementarse con el pensamiento creativo el cual busca el equilibrio. Lipman lo comprende como una racionalidad creativa, término que no está desarrollado por nuestros autores. Lipman, desde su propuesta educativa, critica la racionalidad moderna-cientificista y propone otra forma de proceder de la razón. Apuntemos, racionalidad es el ejercicio y el acuerdo de la razón con las acciones, comportamientos o pensamientos. Por tanto, tenemos una forma de proceder o ejercer la razón como una forma creativa. ¿Se tratará de una racionalidad que conduzca nuestra vida, nuestra forma de vivir, o sólo es una forma de razonar nuestro mundo próximo? ¿Qué características propias presenta esta racionalidad desde el ejercicio creativo de Filosofía para Niños?

El pensamiento crítico tiene las siguientes características: a) la pregunta y cuestionamiento; b) el asombro desde la infancia; c) una propuesta dialógica y autocorrectiva en comunidad de indagación. Dicha comunidad se caracteriza por el contenido de ideas filosóficas que la orientan, y una propuesta de cuidado ante el ejercicio crítico; sin embargo, Lipman hace notar que esto no basta:

El rasgo característico del discurso crítico se fundamenta en posibilitar la articulación de juicios que responden a la cuestión “¿Cuál es precisamente la cuestión?”. En cambio, la conducta singular de los sujetos creativos se orienta mediante la cuestión “Ahora que he inventado esta asombrosa obra, ¿a qué extraña —pero *a priori*— cuestión me remite? Así el sujeto crítico busca aquellas

---

<sup>16</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento Complejo*, op. cit., p. 265.

preguntas que tomando la forma de interrogantes apuntan a la eliminación de la investigación. El pensador creativo se plantea cuestiones bajo la forma de respuestas que lleven a la perpetuación de la investigación. Aquellos maestros que deseen potenciar el juicio necesitan, por tanto, estimular ambas formas de pensamiento y que éstas converjan entre sí.<sup>17</sup>

Este ejercicio de la razón, como ya se mencionó, tiene su proceder creativo, por ejemplo, el sentido de construir preguntas, el sentido del discurso crítico. Con la intención de mostrar cuál es el papel del pensamiento creativo se plantean las siguientes preguntas: ¿cómo nos imaginaríamos a un niño o sujeto meramente crítico en todo momento?, ¿cómo sería un pensamiento que todo lo halle medible, objetivable, preciso, estar comprobando, sistematizando; y donde sólo lo observable valga la pena pensar e investigar?, desde el punto de vista filosófico ¿sería un asombro dirigido a calcular?

Profundizando en la propuesta de Lipman, el pensamiento creativo se presenta como aquel que conserva la investigación, es orientador ante las cuestiones, ve los eventos como extraordinarios y observa desde el todo y la parte. También implica una vida rica de fantasías e imaginación, elementos que practican naturalmente los niños; así como una imaginación que proyecta posibilidades creativas.

En este sentido, no se trata de huir de la realidad, sino detener la crítica y liberarse de mentalidades estrechas y rígidas que presenta nuestra sociedad. De acuerdo con la historia de la filosofía, la crítica puede hacer ver que estamos encerrados o condenados por el mismo sistema racionalista y para ello se ha llegado a proponer la fantasía.<sup>18</sup> Dicha crítica, según Lipman, es por una educación occidentalista adoctrinadora o por una razón hegemónica. Por ejemplo, el pensamiento creativo frente a la racionalidad rígida; en este sentido Lipman critica que hay una necesidad de ser coherentes, aunque las incoherencias pueden ser divertidas y profundas. Por tanto, posiciona al pensamiento creativo como *lógico en un sentido limitado* puesto que se propone un pensamiento desde una lógica inferencial; sin embargo, si el pensamiento puede dar cabida a incoherencias divertidas entonces no es lógico en ese sentido; pero sí es *dialógico en un amplio sentido* al implicar *una investigación conversacional*,

---

<sup>17</sup> Lipman Matthew, *Pensamiento Complejo*, op. cit., p. 230.

<sup>18</sup> Cfr. Mardones, José María, *Teología e ideología*, Ed. Universidad de Deusto, Bilbao, 1997, p. 58, él nos habla de la fantasía: “esta dimensión crítico-dialéctica supone un momento utópico que, a partir de las realidades dadas en el presente (dimensión empírica de la dialéctica), incluye las posibilidades del futuro. De aquí que la *fantasía* sea una facultad continuamente puesta en juego en la teoría crítica”.

es decir, nos hace referencia a la indagación y a ser dialógico en su propuesta de comunidad. Adelantemos una idea, el pensamiento creativo, desde esta tradición de Filosofía para Niños, propone y se desarrolla desde una comunidad de indagación con referencia a diversas tradiciones como el pragmatismo o ideas desde la Teoría de Acción Comunicativa.<sup>19</sup>

Otra característica del pensamiento creativo que Lipman proporciona es desde un punto de vista funcional o práctico para nuestra vida:

...en el pensamiento creativo, los criterios tienden a comportarse a través de pares relacionados dialécticamente o sistemas en los que cada concepto se sobrepone uno al otro de forma opuesta y donde la tensión entre estos conceptos ayuda a crear esta fuerza mágica que subsiste en todo trabajo creativo...Estos pares pueden ser arte-vida, naturaleza-arte, vida-muerte, permanencia-cambio, uno-múltiple, apariencia-realidad, parte-todo o causa-efecto.<sup>20</sup>

De este modo, el pensamiento creativo es dialéctico en el sentido de concebir la realidad a través de pares relacionados, es una tensión o fuerza mágica que se puede propiciar y encontrar en estos opuestos o relaciones; presentándose como una diversidad y como *complejidad maravillosa* que es nuestro mundo. Lipman sostiene que es conveniente realizar conexiones nuevas y diferentes. Aclaremos que no se trata de un pensamiento creativo como mero juego, sino que es algo más profundo al estar enraizado con lo crítico o, más aún, desde el pensamiento filosófico que lo denomina *intensamente creativo*, y que desde el siglo V fue *potenciado* por la “oposición creativa entre los conceptos binarios presocráticos de uno-múltiple; permanencia-cambio y apariencia-realidad”.<sup>21</sup> En este despliegue de pensamiento, Lipman parece estar describiendo la realidad como si fuera una obra de arte o desde una experiencia estética.

Por otra parte, Lipman ubica al pensamiento creativo en la tradición crítica de Sócrates y Kant. Ellos “abominaban a todos los que concebían la creatividad dependiente del pensamiento ajeno”.<sup>22</sup> El pensamiento autónomo es el paradigma más adecuado para el pensamiento

---

<sup>19</sup> Cfr. De la Garza. María Teresa, *Educación y Democracia*, Visor, Madrid, 1995.

<sup>20</sup> Lipman Matthew, *Pensamiento Complejo*, op. cit., p. 281.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 267.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 276.

creativo, es decir, porque pensar con autonomía implica ser creativos y pensar por sí mismo implica ser creativos:

Si alguien nos enseña un arte y a trascender dicha enseñanza, es cuando hallamos valor para pensar por nosotros mismos. Aprender un arte es entrar en diálogo con todos aquellos que han sabido defender su pensamiento, construir, rechazar, modificarlo, hasta hallar su propia forma de hacer, decir o actuar, que es descubrir nuestra propia creatividad.<sup>23</sup>

Lipman, al cerrar el capítulo sobre pensamiento creativo en su obra: *Pensamiento complejo y educación*, emplea la idea de *impulso* creativo como el implicado para captar las fuentes de la experiencia hasta su *entera completud*. Escribe que la experiencia humana tiene raíces en la vida animal y natural, y éstas se han visto atacadas y destruyéndose; confía a los creativos reponer dichas raíces. Propuesta que se enuncia con un sinnúmero de problemas a analizar, supuestos e implicaciones. Además, continúa diciendo que la experiencia humana halla su posada y su morada en la naturaleza. Este pensamiento se comprende desde el siguiente capítulo de J. Dewey y también se desarrolla en el capítulo de la estética de Lipman. En cuanto a la idea de completud de la experiencia humana no está desarrollada en su obra *Pensamiento complejo*, tampoco la idea que se refiere a la experiencia humana halla *su morada en la naturaleza* ¿A qué se refiere con morada, a una ética? Y a la par, Ann Sharp en su obra *La otra educación*, escribe que “el pensamiento creativo es un aspecto de crecimiento personal: un impulso interior...”<sup>24</sup> Ideas que pueden estar en el mismo sentido que el maestro de Lipman. Ante esto, se formula la pregunta: ¿El pensamiento creativo-impulso interior implica una ética?

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 278.

<sup>24</sup> Sharp, Ann M., *La otra educación*, Manantial, Buenos Aires, 1999, p. 138.

### c) Pensamiento ético

Después de haber expuesto lo que es el pensamiento crítico y creativo, se deriva que hay juicios de ambos tipos, pero también hay juicios éticos. Lipman se da cuenta que lo moral y lo ético es parte esencial de una educación, porque a la vez es esencial en el ser humano (niño). Dice al respecto: "...ya que las cuestiones de valor aparecen con mucha frecuencia en otros aspectos de la filosofía y son tan importantes para los niños...si hay que incluirlo, sería difícil definirlo de otra forma que como investigación ética".<sup>25</sup> Por ejemplo, el juicio está relacionado con cuestiones de valor y por ello la importancia de la investigación ética. Sin embargo, ¿qué se entiende por ética? De entrada, Lipman tiene clara la distinción entre ética y moral, no pretende una moral entendida como reglas y normas que adopten los niños sin cuestionarlas.

No se entiende la ética ni la moral como "reglas morales específicas de un grupo de adultos". Partiendo de esta crítica, surge la necesidad de comprender y definir la ética a partir de los autores en quienes basamos esta investigación. En un primer momento, la ética filosófica se entiende como investigación ética en dos sentidos: ya sea como método<sup>26</sup> o como forma de vida. Antes de explicar dicho método, mostremos la postura crítica de Lipman ante las reglas morales de un grupo de adultos: son reglas que se van imponiendo en el niño doctrinalmente y por un pensamiento occidentalizador.<sup>27</sup> En específico, se hace la crítica desde una educación que va eliminando el pensamiento crítico, creativo, ético y estético. Al estar en contra de esa moral propone una educación como investigación ética, y deja ver la posibilidad de una ética y una moral entendidas a partir de los niños.

Lipman presenta las siguientes características de la investigación ética y sus implicaciones:

...la investigación ética implica necesariamente consideraciones lógicas, como la coherencia y la identidad, consideraciones metafísicas como el concepto de

---

<sup>25</sup> Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*, op. cit., p. 121.

<sup>26</sup> Para Lipman investigación es constancia en la exploración autocorrectiva, implica descubrimiento e invención. Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*, op. cit., p. 40.

<sup>27</sup> Lipman hace referencia a esta herencia cultural o civilización a la que pertenecemos y que se nos transmite de una forma adoctrinadora, memorística, pero aclara también que no sólo es esta cultura. El problema no es la cultura, sino la forma en que procede en el sistema educativo, sin mencionar toda la crítica que se ha hecho desde la escuela de Frankfurt a la racionalidad que emerge en la modernidad.

persona y de comunidad, consideraciones estéticas como las relaciones parte todo, así como un amplio abanico de consideraciones epistemológicas...<sup>28</sup>

En cuanto a consideraciones lógicas, los juicios morales que viven los niños desde una investigación ética implican habilidades de pensamiento, y principios como identidad y coherencia; a diferencia, en la lógica de inferencias se requiere saber cómo y cuándo utilizarlas. Por ello, el objetivo para Lipman es tener una conciencia y comprensión éticas: debe existir una “conciencia de las líneas generales de una situación moral y un sentido de cómo una acción propuesta va a ser adecuada para semejante situación (en términos de estar bien o mal) ...”<sup>29</sup>

El tipo de consideraciones metafísicas involucradas dentro de la investigación ética lleva a formularse la siguiente interrogante ¿Qué es persona y comunidad ética?; lo metafísico es entendido como una estructura para comprender la experiencia humana; sin ella, incluyendo lo epistemológico y estético, la investigación ética no sería sólida. Por *persona* se comprende, desde el pensamiento ético de Filosofía para Niños o dentro de una investigación ética, como *individuo ético*. Para Lipman y Sharp un individuo ético no sólo es quien analiza juicios y toma decisiones morales; sino aquel que, motivado, retoma su propia forma de hacer juicios, el que es consciente de la naturaleza de los juicios y de su realidad:

...ayudar a los niños a llegar a ser conscientes de la naturaleza de los juicios morales, más que presionándoles para que tomen decisiones morales o -avancen- hacia un estadio -superior- de toma de decisiones morales. Desde nuestro punto de vista, el juicio es sólo un aspecto en la vida de un individuo ético. Este juicio debe estar condicionado por una conciencia moral y una inteligencia moral. Más aun, el individuo moral es no sólo aquel que está versado en hacer juicios -correctos- sino que lo es también el que sabe cuándo no es necesario hacer esos juicios y evita hacerlos en esas circunstancias.<sup>30</sup>

La propuesta contiene varios presupuestos, se centra en la existencia de un individuo ético con la característica de inteligencia moral y conciencia moral; es decir, una constitución del ser humano y una facultad-potencia para aprehender y comprender lo moral. Lipman y Sharp tienen presente al individuo ético y al moral. Por una parte, hace referencia al segundo individuo planteado, en tanto el ser humano tiene una estructura moral relacionada con el bien

---

<sup>28</sup> Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*, op. cit., p. 122.

<sup>29</sup> *Ibidem*. p. 166.

<sup>30</sup> *Ibidem*. p. 147.

y el mal, con las virtudes y los defectos, con los valores y antivalores. En cuanto a lo moral, Lipman aclara que lo bueno y lo malo no es lo que retomará, sino lo mejor y lo peor; desde este punto de vista ya no sería una moral tradicional, si se va siempre por lo mejor dejando lo peor, de esta manera se está por el sentido de decidir o elegir, como lo abordaremos en el último capítulo. Se le llama individuo moral porque realiza juicios y sabe cuándo son necesarios; es decir, es sensible al contexto. Esta característica lleva a vislumbrar una postura desde una ética del cuidado.

Cuidar implica centrarnos en aquello que respetamos, apreciar su valor, valorarlo. El pensamiento cuidadoso tiene un doble sentido. Por un lado significa pensar solícitamente sobre lo que pensamos y también significa tener interés por la propia manera de pensar. Así, por ejemplo, una persona que escribe una carta de amor, escribe amorosamente a la persona a quien dirige la carta, y, al mismo tiempo, pone mucha atención en la carta misma.<sup>31</sup>

Lipman no da una fundamentación de una ética del cuidado, pero sí muestra lo que implica el cuidado: “Aquellas personas que son cuidadosas se esfuerzan constantemente para mantener un equilibrio entre la igualdad ontológica, que sitúa a todos los seres en un mismo nivel, y las diferentes perspectivas de proporción y matices de percepción que atraviesan nuestras discriminaciones emocionales”.<sup>32</sup> Ya en este sentido, el cuidado es un elemento en la investigación ética que plantea nuestro autor.

Por otra parte, promover un individuo ético es cultivar ser persona para que sea consciente de ella misma y de los otros en el siguiente sentido: “...tienen pensamientos y sentimientos, esperanzas y metas, creencias, fantasías y miedos, junto con cierto poder para cambiar el mundo para bien o para mal”.<sup>33</sup> Además, implica la posibilidad de reflexionar sobre su ser natural, el que sean ellos mismos, así como aprender y respetar las costumbres de su sociedad. Es decir, capaz de reflexionar sobre aspectos claves de su vida o por lo que estén pasando en esos momentos. Ser persona es comprender el sentido que tienen sus experiencias vitales, y así tener un sentido más sólido de la propia vida; el aspecto vital lo podremos entender desde la perspectiva de Dewey, que expondremos en el siguiente capítulo.

---

<sup>31</sup> Lipman, Matthew, *El lugar del pensamiento en la educación*, Edición y traducción por Manuela Gómez Pérez, Ed. Octaedro, Recursos educativos, Barcelona, 2016, p. 58.

<sup>32</sup> *Ibidem*. p. 61.

<sup>33</sup> Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 227.

Además, ser persona implica comprender el sentido de su vida por sí mismo, no el que le ofrecen por distintos medios. De hecho, el niño no es un sujeto tan fácil de ser engañado: “el único sentido que los niños respetarán será aquel que puedan derivar por sí mismos de sus propias vidas”.<sup>34</sup> Es por ello, la investigación ética está relacionada con el sentido, como orientación fundamental de la propia vida; además, el sentido está por encima de un resultado verdadero que se obtiene por medio de análisis rigurosos.

Hasta aquí, una ética donde el sentido es lo más importante para ser persona. Desde Lipman, se entiende por sentido la conexión o relación que se da en nuestra experiencia vital; implica descubrir las relaciones entre las partes y el todo. Sentido que se descubre al encontrar la relación entre yo y mi contexto, entre yo y mi comunidad de indagación; en suma, se trata de encontrar la relación en/de la experiencia propia. Una relación vital con nuestro mundo y desde nuestro ser natural, es cuando hay sentido o cuando hay comprensión; es cuando Lipman dice que los niños poseen y piden un sentido natural de la totalidad:<sup>35</sup> es búsqueda de sentido. Insiste que “la comprensión de la relación parte-todo, contribuye eficazmente al desarrollo del niño como una persona ética”.<sup>36</sup> Por ejemplo, al analizar o reflexionar alguna experiencia moral no hay que centrarnos sólo en un caso aislado sacándolo de su contexto, perdiendo el *todo* o una visión en su conjunto. No pensar desde visiones parciales, dejando el pensamiento en un individualismo o subjetivismo. La relación parte-todo, desde Lipman, tanto implica una ética como forma de comprenderse o ser en relación; así como una estética por un sentido de armonía, de juego que une; de una dialéctica que no debe romperse y forme unidad, es una co-participación. Ideas que se abordarán en los siguientes capítulos, siendo la parte central de nuestra tesis.

En consecuencia, esta investigación ética, desde la relación *parte-todo*, sólo puede ser comprendida desde la comunidad de indagación, según Filosofía para Niños. Por ejemplo, ser persona implica al otro, conocerse a sí mismo se apoya desde la ayuda de los otros, el horizonte vital de cada uno se va ampliando por el *todo*, que forma la comunidad; así, podrá irse comprendiendo desde ámbitos cada vez más amplios. Cabe resaltar que ser persona

---

<sup>34</sup> Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*, op. cit., p. 147.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 158.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 166.

implica la búsqueda de sentido, ser sensible a las relaciones, a los significados; en tal caso, persona es sensibilidad, que nuestro tema de investigación apoyará en su comprensión.

Un paso más, en el desarrollo de la comprensión ética, Lipman relaciona la comprensión con el sentido. La comprensión tiene que ver con relaciones desde el contexto, de la realidad propia. No se trata de comprender a partir de relaciones *en sí mismas* que no tienen algo que ver con uno mismo y podrían ser ajenas e impuestas. La comprensión ética no es objetiva, en el sentido que no es determinada, inamovible, universal y abstracta; la comprensión, desde Filosofía para Niños, supone la experiencia personal y vital, es decir, sensibilizar a los niños ante aspectos éticos de una situación, para que empiecen a descubrir (sintiendo) si es apropiado o no, lo que van a hacer. Comprender es formarse un modo de ser o de vivir, y lo que se vive es desde lo que se elige: no en sentido de optar, sino el de construir/formar. Por estas razones la comprensión tiene un carácter ético.

## 1.2. Las habilidades del pensamiento

Lipman se apoya en la filosofía para desarrollar y reforzar las habilidades del pensamiento en la infancia. En este sentido, ¿qué pasa con la filosofía y su ejercicio? Como pretexto para pensar nuestro tema, se reflexiona brevemente el estudio de la filosofía en nivel superior.

El estudio de filosofía, lejos de centrarse en el pensamiento de filósofos; de conocer o de ser críticos desde el pensamiento de ellos, requiere que el estudiante piense y tenga la experiencia de su realidad a partir de los autores estudiados; además, se requiere plantear la necesidad de la comunidad de investigación en su estudio y quehacer, como se presentará en el siguiente apartado. Sin embargo, aunque la planeación de los estudios se realiza normalmente desde los encargados educativos; cabe la posibilidad de que los estudiantes propongan un cambio dentro de sus aulas.

Como ya se señaló, Filosofía para Niños no se entiende necesariamente para niños en un sentido cronológico; por ello el ejemplo de la filosofía a nivel licenciatura, muestra, de manera general, la problemática en la educación. Los alumnos se identifican con algún autor por su forma de explicar las cosas o la realidad; se posicionan desde alguna corriente filosófica, por ejemplo: hermenéutica, lógica-analítica, fenomenológica, pragmática, filosofía vitalista, entre otras; las razones son diversas, sea porque coinciden con lo que esté de moda o porque efectivamente llena sus expectativas, por ejemplo, política, ciencia, género, religión, arte, ética, educación, etcétera. El estudio de algún autor, normalmente se refiere a cuál es su pensamiento, sus fundamentos, la tradición filosófica a la que pertenece, cuáles son sus supuestos, qué es lo que critica y cuál es su propuesta; en otras palabras, cómo se estructura su pensamiento o la estructura lógica que caracteriza el pensamiento del filósofo. En este sentido, el quehacer de los estudiantes podría ser un tanto analítico; y cuando ya se profundiza, se analizan categorías desde las que se estructura o se fundamenta el pensamiento de algún filósofo, lo cual podría ser un ejercicio hermenéutico donde se interpreta y comprende su realidad y vida cotidiana. Ante este tipo de educación, generalmente no se plantea una formación o estructuración del pensamiento; en el sentido que el aprendiz adquiera habilidades para ello de manera sistemática y se evalúen; se da por hecho que se tienen o se alcanzarán por sólo terminar los cursos. No se pretende el estudio de las habilidades del pensamiento

como temáticas separadas, pero sí tenerlas presentes como elementos o estructura en la educación y quehacer filosófico, por ejemplo: la comprensión, el análisis, la solución de problemas entre otras; sobre todo la investigación y construcción del conocimiento en comunidad. Desde Lipman, las habilidades de pensamiento no son lo máximo en la educación, pero hay que tenerlas presente dentro de todas las asignaturas. Desde esta perspectiva, la educación de nivel superior sería viable considerarla desde algunas características de Filosofía para Niños; proponerse como *otra educación*, como *formación* y hasta llegar a considerar como Walter Kohan propone el devolverle la infancia a la filosofía. Por tanto, es de reconsiderar el quehacer filosófico desde la formación profesional; en este tenor, es de resaltar que últimamente ya se realiza esta reflexión, por ejemplo: congresos de investigación sobre el lugar de las humanidades en la universidad y su quehacer; llegando a conclusiones como: no basta que existan o se impartan clases de corte humanístico para que sea una educación humanística.<sup>37</sup>

Filosofía para Niños parte del siguiente entendido: enseñar a los niños a pensar bien, la reflexión sobre esta propuesta no se centra en procesos normativos; la propuesta consiste en que el niño piense bien, sea racional y razonable. Primeramente, ¿qué implica o qué es pensar?, en concreto ¿qué es pensar desde Lipman? Para él, el pensamiento es la *internalización*<sup>38</sup> de lo que ha sucedido dentro del grupo o grupos en los que ha participado dicho individuo; en otras palabras, el pensamiento es como un hecho social. Lipman se cuestiona dos cosas: el tipo de fenómeno social que representa y el tipo de enseñanza para potenciar el pensamiento en los alumnos. Si es social, la *internalización* ha de ser reflexiva desde el pensamiento crítico y creativo que ya se ha estudiado. Aquí la importancia de las habilidades del pensamiento y sobre todo en comunidad. Hablar de internalización del pensamiento en comunidad, en específico en los niños, es un tema abordado por autores como Piaget o Vygotsky; y que Sharp y Lipman retoman.

Para hablar de habilidades del pensamiento están primeramente las habilidades básicas (simples) como la lectura, escritura, cálculo, habla y escucha. Estas habilidades del

---

<sup>37</sup> Se celebró el 1<sup>er</sup> Congreso Internacional la Tarea de las Humanidades en la Universidad, por la Uaeméx, el IESU y el cuerpo Académico Universidad, Humanidades y Sociedad, octubre 2020. El 2<sup>o</sup> congreso en octubre 2022.

<sup>38</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Pensamiento Complejo*, op. cit., p.99.

pensamiento Lipman las conoce como habilidades cognitivas del razonamiento, se articulan y ordenan para cada acto de lectura, escritura y demás habilidades básicas. Para Lipman existen también las habilidades de orden superior como las siguientes: de *secuenciación* y de *coordinación* con otras habilidades, de aquí se deriva que las operaciones iniciales queden subsumidas o integradas en éstas, es decir, se comprenden desde términos lógicos como las cadenas de argumentos silogísticos, por ejemplo, el esquema: de lo que se afirma hay que hacer una pregunta, de ésta hay que formular un contra ejemplo y de éste realizar un contra argumento más elaborado.<sup>39</sup> Ahora bien, el primer punto a tomar en cuenta para el análisis desde la filosofía es proponerla como aquella que mejora el razonamiento y ayuda a su formación conceptual, es decir, discursivamente. De esta forma, el razonamiento pueda ser sujeto a evaluaciones, mediante criterios como válido o no válido. Lipman no lo dice claramente, sin embargo, al mostrar la implicación de la enseñanza del razonamiento muestra otras habilidades de pensamiento desde la lógica o la filosofía:

... la creación de inferencias sólidas, el ofrecer razones convincentes, el descubrimiento de supuestos ocultos, el establecimiento de clasificaciones y definiciones defendibles y la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes. En general, supone una sensibilidad hacia los aspectos lógicos del discurso que no han sido cultivados hasta el presente en nuestro sistema educativo.<sup>40</sup>

Pensar y razonar bien<sup>41</sup> serán suscitados desde ideas filosóficas como la belleza, la verdad, la justicia, el bien, entre otras. Se está ante un quehacer porque no sólo se trata de un mero ejercicio de habilidades del pensamiento. En el apartado anterior se mostró la existencia y necesidad de las habilidades del pensamiento en el ejercicio crítico, creativo y ético: analizar, imaginar, comprender; ahora se reflexiona como quehacer desde un punto de vista filosófico: “Parece ser que los niños desde su primera infancia ya poseen todas esas habilidades en sus formas más primitivas. La educación no ha de ser la mera adquisición de habilidades cognitivas, sino su mejora y consolidación”.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 81.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>41</sup> Pensar bien es un adjetivo o forma del pensamiento que ha sido ya criticado. Desde esta investigación se comprende como un pensamiento ya estructurado y desde sí mismo, con un sentido desde la filosofía; ya desde nuestro tema, pensar bien será desde lo bello, desde la experiencia estética.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 86.

Ann Sharp ayuda a situar el tema, pensar no es investigar el conocimiento como proceso empírico en las mentes, sino como una actividad mental de cualquier tipo como el diálogo interno, el imaginar, soñar, deducir, asombrarse, etc.,<sup>43</sup> razón para explorar la cuestión formal y así mejorar el pensar. Ahora bien, Lipman muestra que el niño posee habilidades de pensamiento: “infiere que la negación de lo consecuente de un condicional implica la negación de su antecedente; describe, narra, explica e incluso funciona metacognitivamente cuando formula juicios sobre la verdad o la falsedad de alguna oración”.<sup>44</sup> Es cierto que no todo hombre desarrolla y practica su ser racional, quedándose en un pensamiento natural o primitivo como dice Lipman. De aquí se desprende el siguiente pensamiento o planteamiento: ¿En qué sentido hay problema que el niño o el ser humano presente deficiencias lógicas, de coherencia o argumentativas en su vida cotidiana o académica?;<sup>45</sup> un segundo planteamiento, cuando algunas personas adultas se quedan en ese pensamiento de habilidades primitivas, les funciona y logran ser felices en ese estado de pensamiento; pero ¿qué pasa cuando se enfrentan a otra realidad o contexto que les demanda otro tipo de razonamiento y, por ende, habilidades?; el tercer problema es de contextualización, aún desde Filosofía para Niños, cuando se poseen otros lenguajes naturales o primitivos con un entramado lógico y dialógico y no necesariamente tenga que ser superado, como es el caso de comunidades indígenas donde su razonamiento se estructura de una manera distinta a la nuestra.<sup>46</sup>

Las habilidades de pensamiento, desde un aspecto racional y lógico, todavía distan de lo ético y del cuidado. Se estaría sólo en una verdad lógica. Las habilidades de pensamiento desde un sentido humanista,<sup>47</sup> según Lipman, es lo filosófico, y va más allá de lo lógico. Por ello, Lipman advierte dos cosas: 1) la educación en habilidades del pensamiento no debe estar de manera separada del currículum; 2) la educación es más que estas habilidades, es decir, no basta con adquirir habilidades cognitivas porque pueden usarse incorrectamente. Es lo mismo que

---

<sup>43</sup> Cfr. Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 23.

<sup>44</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 71.

<sup>45</sup> Aquí se abre otro problema. ¿Si presentan deficiencias, podría ser porque hubo algo (pérdida de sentido por el adoctrinamiento) que interrumpió su pensamiento de infancia? O simplemente, ¿si presenta deficiencias es algo natural en la infancia que tiene que mejorarse en el pensamiento?

<sup>46</sup> Cfr. *Filosofía para niños discusiones y propuestas*, Kohan, Walter O y Waksman Vera (compiladores) p. 203. Se presenta un artículo por María Elena Madrid M. profesora en la Universidad Pedagógica Nacional de México: Multiculturalidad y filosofía para niños: diversas culturas haciendo filosofía para niños y jóvenes. Podría plantear si estos lenguajes son una forma de ser desde la idea de infancia que presentan varios autores como Walter Kohan.

<sup>47</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 74.

sucede en el pensamiento crítico, se debe buscar la superación de lo meramente lógico. El sentido humanístico ha de hacerse desde concepciones significativas y problemáticas; no lo explica claramente nuestro autor, pero este razonamiento (humanístico) ha de conducir a la liberación, características que J. Habermas le otorga a las ciencias humanas y sociales; desde Lipman, ayuda a superar la mediocridad de pensamiento, así como a encontrar el sentido a las tareas que nos toque enfrentar y, de manera análoga, este razonamiento no sólo ha de ser curativo que contrarreste lo problemático; sino preventivo de la irreflexión.<sup>48</sup>

El sentido de lo *humanístico*, además de la habilidad para formular juicios lógicos, consiste en la necesidad de expresar significados que no deshumanizan. La expresión del lenguaje en los niños no es de predicar por predicar, sino implica una experiencia significativa ante un hecho, primero lo significa y después lo expresa. De esta manera, estamos ante un hecho vital, ya no sólo lógico. La experiencia significativa se podrá entender en el capítulo dos con Dewey, el maestro de nuestro autor. No basta con preservar la verdad en cuanto a las inferencias y sus reglas lógicas, sino está la primacía del significado visto desde la habilidad de traducción.

*La traducción implica el desplazamiento de significados desde un lenguaje, un esquema simbólico o una modalidad sensorial a otra preservando su significado intacto. La interpretación se torna necesaria cuando los significados traducidos no se ajustan a su sentido original en el nuevo contexto en el que se han colocado. Por tanto, mientras que el razonamiento preserva la verdad, la traducción preserva el significado.*<sup>49</sup>

Este quehacer del pensamiento, además de la habilidad cognitiva lógica, viene a ser un quehacer filosófico de significado en la traducción. Es muy similar a lo que H. George Gadamer<sup>50</sup> nos menciona sobre el movimiento de comprensión que consiste en ampliar la unidad de sentido cuando las expectativas de sentido lo exigen, sea de un texto o de un hecho. Son características de la hermenéutica que hay que tener presente para sustentar el aspecto humanístico que pretende Lipman. Este proceder del pensamiento es por la incesante búsqueda de significado y sentido del niño o ser humano, Lipman no va a desarrollar teóricamente la traducción, el significado o la interpretación; pero sí propone su rescate y búsqueda incesante, a través de lo educativo; así retomar el sentido que cada miembro de la comunidad posee y, a la vez, transmite en sus participaciones.

---

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 73.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>50</sup> *Cfr.* Mardones, José Ma., *Filosofía de las ciencias humanas*, op. cit., p. 108, 109.

En este mismo sentido de la traducción, y por la búsqueda de significado, está el razonamiento analógico que consiste en encontrar correspondencias similares en otras relaciones; desde Lipman, la analogía es la mejor prueba de haber comprendido el significado. Es una habilidad que pudiera potenciarse con la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot.

Por otra parte, Lipman realiza una clasificación sobre las habilidades cognitivas, en una forma sintética:

a) *Las habilidades de investigación* ayudan a conectar las experiencias presentes con lo que ha sucedido, o lo que puede esperarse en el futuro; por ejemplo, “aprender a explicar, predecir e identificar causas, medios, fines y consecuencias, así como a distinguirlos entre sí...formular problemas, a estimar, valorar y desarrollar las innumerables capacidades a los procesos de investigación”.<sup>51</sup>

b) *Las habilidades del razonamiento* parten del supuesto de que el conocimiento se origina en la experiencia, cuando no se recurre a la experiencia es por razonamiento, ambos amplían el conocimiento. La lógica, como razonamiento, se presenta como la más idónea para los estudiantes, en tanto deducen que la racionalidad es posible, y por tanto hay que ejercitarla:

“apropiada para los impacientes estudiantes que alardean de un nuevo relativismo, ésta les muestra cómo lo que puede ser verdad para uno puede no ser verdad para todos, de que no todo sirve para sacar conclusiones y de que el relativismo no ha de por qué excluir la objetividad... y de que hay argumentos mejores que otros”.<sup>52</sup>

Esta habilidad, en pensamiento crítico, se presentó de manera general como un paradigma de reflexión crítica; ahora de manera más puntual, como capacidad del pensamiento a desarrollar de manera sistemática. Esta habilidad de razonamiento no sólo es considerada desde el ejercicio lógico, sino desde la reflexión filosófica, dice Lipman:

La vitalidad del razonamiento se fusiona íntimamente con la naturaleza del diálogo. Cuando pensamos por nosotros mismos...nuestras deducciones se

---

<sup>51</sup>Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 86.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 87.

derivan de premisas que ya conocemos. El resultado...una conclusión en absoluto sorprendente. Pero cuando alguien no conoce todas las premisas, como suele suceder en un diálogo, el proceso de razonamiento adquiere una vitalidad mayor y la conclusión puede ser realmente sorprendente.<sup>53</sup>

En mi opinión, si en la educación se lleva un ejercicio, como un laboratorio, donde se juegue investigando premisas y deduciendo conscientemente la conclusión; entonces se practicaría esta habilidad de razonamiento con significación en la propia vida.

c) *Las habilidades de información y organización.* Desde un punto de vista funcional, otra característica del pensamiento es organizar información, esta última palabra, desde su etimología significa dar forma a la mente donde está la experiencia, es decir lo que nos significa. Esto es: dar forma a la mente con experiencias que significan. Lipman parte del supuesto de que se aprende lo que significa, por ello, debe organizarse. ¿Qué implica organizar en el pensamiento? el autor explica que las unidades o conjuntos de significación son redes de relaciones, las cuales son un tejido significante. Dos habilidades para captar la totalidad de una experiencia son la narración y la descripción. Sólo se mencionan por el momento como habilidades ya que en Filosofía para Niños son recursos que permiten desarrollar las novelas filosóficas. Nuestro autor enumera tres formas básicas para agrupar la información: la oración, el concepto y el esquema. La primera, dejémoslo expresado como *contextos básicos de significado* similar cuando hablamos de la necesidad de expresarnos, no es cualquier expresión, sino lo que nos signifique, ejemplo: decir simplemente ojos a decir ojos bonitos. El segundo, es el vehículo del pensamiento y se tiene claro el concepto cuando se agrupan cosas en términos de semejanza según su mismo concepto, su análisis implica la clasificación y manipulación de ambigüedades. En tercer lugar, están los esquemas que son sistemas de organización que lejos de absorber energía la expanden, por ejemplo: la narración y la historia; al desplegarse la exposición se produce energía que trasmite al lector en un sentido de afectividad. Lipman no desarrolla la idea de los efectos de la narración, pero esto lo podemos comprender desde la perspectiva del pensamiento de Paul Ricoeur. Él en su texto *Historia y narratividad*, plantea *volver a abrir el camino del lenguaje hacia la comunidad humana*, y sostiene que *el lenguaje se desborda y nos permite acceder al mundo, al otro y a uno mismo*.<sup>54</sup> Al referirse Lipman a la narración como habilidad en el pensamiento o como acto

---

<sup>53</sup> *Idem.*

<sup>54</sup> *Cfr.* Ricoeur, Paul, *Historia y narratividad*, Paidós, Barcelona, 1999.

en el pensamiento, no sólo se refiere al ejercicio de la narración como escrito, sino como pensamiento que narra su vida y asimila una idea o una experiencia de manera narrativa. Dejemos planteada la siguiente cuestión para el siguiente apartado ¿Desde Filosofía para Niños cuál es el papel de la narratividad en el pensamiento?

Esta última habilidad de información y organización es de suma importancia, ya que el pensamiento se mueve desde un aparato lógico, pero la organización que requiere el pensamiento se basará en el significado; o sea, para utilizar los conceptos en las oraciones se requiere formarse desde contextos básicos de significado. Hay un problema común, muchas veces el alumno no puede expresar un conocimiento desde él mismo, principalmente porque no posee el conocimiento, trayendo como consecuencia volver a leer y estudiar. Principalmente, se trata de una falta de comprensión, de asimilación y de resignificación. Desde el tema planteado, no se ha asimilado reflexivamente el conocimiento, al no darse una experiencia de significado con el tema tratado o con la idea que interesa, no han surgido las unidades o conjuntos de significación, no se ha hecho suyo el tema; el lector implicado o alumno no se ha convertido en sujeto de conocimiento o sujeto de experiencia. En otras palabras, no se ha dado ese encuentro entre sujeto objeto y no se han dado las relaciones de tejidos significantes.

De acuerdo con Lipman, el movimiento del pensamiento, desde la narración, es de la siguiente manera:

Los autores piensan volando y buscando puntos de apoyo. Nuestro pensamiento no puede muchas veces describir algunos detalles. Estos detalles son los puntos de apoyo. Entonces tenemos flujos de pensamiento que se mueven de observación a observación o de idea a idea o de premisa a conclusiones... Si el autor, en cambio, levanta el vuelo, nosotros le seguiremos hasta que nuestras alas mentales nos lo permitan y podamos acompañarle en el despliegue de su narración.<sup>55</sup>

Una de las partes centrales en Filosofía para Niños no es una mera habilidad del pensamiento, sino es una experiencia en el pensamiento desde el texto narrativo, esta forma de entender el pensamiento es lo que estará de fondo y dando sentido al pensamiento crítico, creativo, ético

---

<sup>55</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 91.

y estético. En otras palabras, el pensamiento en sus cuatro vertientes se presentará en la narración de las novelas propuestas por Lipman y Sharp, a ésta primero lo sitúan normalmente como programa de habilidades cognitivas desde un punto de vista metodológico, pedagógico; desde otro punto de vista, puede ser desde una filosofía del lenguaje o lógico analítico. Sin embargo, lo lógico cognitivo se constató como la base y estructura para pasar al pensamiento del significado. Esto no implica que haya un orden necesario o estadios en el pensamiento;<sup>56</sup> pero queda claro, en Lipman, el significado y el sentido, que otorgan los niños a su vida, está por encima de lo mero cognitivo y lógico.

---

<sup>56</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*, op. cit., p. 241 y *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 247.

### 1.3. El sentido de Comunidad de Investigación

Lipman para llevar a cabo su propuesta retoma la idea de comunidad como el medio para que el estudiantado desarrolle su razonamiento y argumentación. Los fundamentos teóricos de la comunidad ya lo han desarrollado otros autores que investigan Filosofía para Niños;<sup>57</sup> aquí sólo se mencionarán algunas ideas. Lipman retoma de Peirce la comunidad científica que posee procedimientos semejantes y la vuelve comunidad de investigación en lo educativo, de G. H. Mead ve la necesidad de ser social para aprender. La investigación en comunidad se presenta como necesaria en Lipman y Sharp, no sólo desde el aspecto pedagógico, sino como elemento constitutivo que caracterizará a Filosofía para Niños.

Ann M. Sharp nombra su propuesta como comunidad de indagación, lejos de contraponer los términos con Lipman es para complementar y enriquecer la propuesta de Filosofía para Niños. Sharp concibe la indagación como aquella búsqueda que tiene que ver, además de lo racional, con lo razonable.<sup>58</sup> Donde nuestra autora entiende por razonable como una disposición social, al razonar. Esta forma de entenderla como razonable es para distinguirla de la mera racionalidad como la retoma la ciencia, en un sentido reduccionista; Sharp llega al mismo sentido de razón que Lipman, después de criticar a la razón occidental. Con estos matices de comunidad de investigación e indagación, surge una propuesta que se opone a un mundo individualista.

Comunidad no sólo es aprendizaje cooperativo, no es una pequeña sociedad con algún contrato; se puede dar una verdadera amistad, pero no es una hermandad; no es una comuna o movimiento, aunque se piense en justicia, dice Sharp: "...es mucho más que una herramienta para la enseñanza del pensar. Es una forma de vida para los niños...En particular, es una forma de práctica ética en la que el cuidado, la confianza, el respeto y el buen pensar son socios en pie de igualdad".<sup>59</sup> La característica de comunidad como forma de vida implica creencias,

---

<sup>57</sup> Esta investigación la podemos consultar en la obra *Educación y democracia* de Ma Teresa de la Garza en donde expone a Charles Pierce, Josiah Royce, George Herbert Mead y a John Dewey; también Walter Omar Khoan en su texto *Filosofía con Niños*, estudia los fundamentos de una filosofía en el aula entre otros está Peirce y la comunidad de investigadores, lo social como anterior a lo individual en G. H. Mead y Lev S. Vygotsky, Martin Buber y Paulo Freire con la concepción del diálogo.

<sup>58</sup> Cfr. Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., pp. 23 y 31.

<sup>59</sup> Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 39.

tradiciones, cosmovisiones, costumbres, entre otros; además, posee los objetivos y pretensiones siguientes: lograr a un sujeto razonable, ético, crítico, creativo; es un espacio de diálogo, donde se cultive ser persona; así mismo, romper con el interés propio-egoísta del niño, entre otros problemas que presenten los miembros de la comunidad, para lograr, entre otras cosas la descentración<sup>60</sup>. Son temáticas muy amplias, que no se desarrollan por el objetivo de nuestro estudio. Así es como se comienza a vislumbrar la comunidad ética; pero más que ser un adjetivo es sentido filosófico, que lleva a plantear un ethos. El sentido de la comunidad, desde una reflexión filosófica, es el tema principal de este apartado. ¿Qué es investigar en comunidad?, ¿qué implica?, ¿qué elementos y qué pensamiento prevalece en la investigación en comunidad?, ¿en qué sentido es necesario resignificar el pensamiento y el ser humano/niño, en comunidad? Cuando Sharp aborda la razonabilidad está mostrando qué es comunidad y todo un programa para la misma; pero sobre todo está resignificando el pensamiento como razonable y al mismo ser humano:

...la persona razonable respeta a los otros y está preparada para tomar en cuenta sus puntos de vista y sus sentimientos, hasta el grado de modificar su mismo parecer acerca de temas significativos, y permitir conscientemente que su propia perspectiva sea modificada por otras. En otras palabras, está dispuesta a razonar con otros. Esto apunta, a su vez, a la importancia de la escucha y el diálogo activos, y, por lo tanto, a la idea de la clase como una comunidad de razonadores. Podríamos decir que para ser razonable, uno debe formar parte de una comunidad tal.<sup>61</sup>

En Lipman, la comunidad es un grupo de investigación, término que retoma de Pearce; sin embargo, ya no se refiere a la investigación científica, como la metodología al modo de Dewey y Peirce, sino a una metodología enfocada hacia el proceso educativo:

Dewey no tuvo nunca duda alguna sobre el necesario acontecer del pensamiento en el aula, un pensamiento independiente, imaginativo, rico. La ruta que él trazó —y algunos de sus seguidores le acompañaron— indica que el proceso educativo ha de tomar su modelo de los procesos de investigación.<sup>62</sup>

Lipman expresa que Mead y Peirce fueron los primeros en relacionar comunidad e investigación hacia el aspecto educativo; no se pretende una educación donde el estudiante

---

<sup>60</sup> Cfr. Sharp, Ann. M., *La otra educación*, op. cit., (revisar capítulo seis).

<sup>61</sup> Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., pp. 22-23.

<sup>62</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 57.

sólo aprenda los descubrimientos, planteamientos o los fenómenos en sí, sino es ir al proceso de cómo se llega a tal descubrimiento o teoría propuesta; es decir, vivir la experiencia del conocimiento. Un planteamiento más preciso sobre lo que es la investigación en C. S. Pearce lo encontramos en un estudio realizado por la Maestra Teresa de la Garza.<sup>63</sup>

El término investigación se ha enfocado principalmente en un ejercicio con sentido cognitivo, racional y lógico; por ejemplo, es claro cuando muestra el ejercicio o características de la comunidad de investigación:

...en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos. Una comunidad de investigación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas...<sup>64</sup>

Se muestran algunos lineamientos para la propuesta de comunidad de investigación, con el propósito de analizar y reflexionar el sentido de ésta:

### III. *La solidificación de la comunidad*

1. La solidaridad de grupo a través de la investigación dialógica.
2. La primacía de la actividad sobre la reflexión.
3. La articulación de los desacuerdos y la demanda de comprensión.
4. La mejora de las habilidades cognitivas (por ejemplo, el hallazgo de supuestos, la generalización, la ejemplificación, etc.) a través de la práctica dialógica.
5. Aprendiendo a utilizar herramientas cognitivas (por ejemplo, razones, criterios, conceptos, algoritmos, reglas, principios, etc.).
6. Compartiendo el razonamiento cooperativo (por ejemplo, construir las ideas sobre los demás, ofrecer contraejemplos, plantear hipótesis alternativas, etc.).
7. Internalización de las conductas cognitivas de la comunidad (por ejemplo, interiorizar los modos en que los miembros del grupo se corrigen entre sí, hasta asumir la autocorrección): "el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico" (Vygotsky).
8. Ser cada vez más consciente de los elementos significativos en las diferencias contextuales.
9. El grupo se autoconstruye colectivamente, siguiendo el argumento allí donde se dé.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> De la Garza, Ma. Teresa, op. cit., p. 36. Doy un ejemplo: "...el proceso de verificación se da en el seno de un sistema de conocimiento elaborado y socialmente heredado. Las técnicas de verificación, las condiciones de validez y los patrones de procedimiento y control son creación y patrimonio de la comunidad científica como un todo".

<sup>64</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 57.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 320 ss.

La característica del punto 9: ser consciente de los elementos significativos y seguir el argumento hasta donde se dé; el *hasta donde se dé*, Lipman la atribuye a Sócrates: el argumento allá donde éste se halle; y señala, es un planteamiento que deja el pensador griego como un enigma sobre la filosofía práctica. Lipman no establece los límites u objetivo de la investigación, sólo el sentido establece prioridades. En este tenor, nuestro autor, siguiendo a Dewey, dice que la investigación debe ser desde *totalidades contextuales*, donde el *todo* implica una *cualidad omnipresente inmediata*; esta cualidad, además de configurar todos los elementos en un todo, es *única e indivisible*, Dewey considera en el mismo sentido que una experiencia está constituida de una manera única e irrepetible;<sup>66</sup> por tanto, la investigación como experiencia implica una totalidad o completud de significado que supera la fragmentación. El todo implica cualidades, la realidad a investigar es considerada como el todo, tiene cualidades que no son pensadas directamente como rojo u otro calificativo; sino son inmediatas de manera análoga, por ejemplo, cariñoso, desolado, es decir es una experiencia como totalidad de significado. Por ejemplo, desde Lipman son cualidades que guían a los artistas y que estarán en la obra de arte. En este sentido de totalidad, es como se entiende el sentido y fin de la investigación en comunidad. Con lo anterior se entrevé a proponer que la analogía es una forma de percibir la realidad, como una verdad analógica, es interesante la propuesta, aunque no la desarrolla nuestro autor. Para tal pretensión, Lipman, como buen esteta, dice lo siguiente: “sean bienvenidas todas las sensaciones durante el discernimiento”.<sup>67</sup>

Otro tema que se desprende en la investigación es lo que la autora Teresa de la Garza cita del pragmatismo: el falibilismo. No se trata de caer en un relativismo en la investigación, sino de estar abiertos a nuevas interpretaciones y críticas. El tema de la apertura se abordó desde el pensamiento creativo. Los elementos anteriores de cómo llevar a cabo la investigación, en comunidad, es como un *aparato crítico* desde el cual se indaga. No es una investigación individual, sino un movimiento que parte de la individualidad, de la subjetividad, de la experiencia de cada uno y del otro; donde finalmente se entreve una cierta objetividad comunitaria.

---

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 307.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 65.

El diálogo, como otro de los lineamientos de la *solidificación de la comunidad*, me parece crucial para nuestro objetivo inicial. Ann Sharp escribe en su obra, *La otra educación*, sobre la dinámica en comunidad de investigación; dinámica se entiende como fuerza, capacidad o potencia que posee la comunidad de investigación. En tanto capacidad o potencia está el diálogo, ya que ayuda a construir las ideas en apoyo con los otros miembros; no es estar siempre de acuerdo, sino implica un ejercicio de llegar a disentir, plantearse contra ejemplos, suposiciones, etcétera.

Sharp considera al lenguaje como una *reciprocidad vital*, necesaria para una comunicación seria y, en concreto, para el diálogo en comunidad de investigación. El diálogo que se pretende es estructurado, reflexivo y encaminado a la indagación. Es vital porque implica *comprometerse con él*, poder decir algún juicio; *alcanzar la verdad* de las cosas, teniéndola como meta, aunque vaya siendo paulatinamente. De esta forma se advierte otra manera de comprender el sentido de la comunidad de investigación, por la dinámica que posee: aspecto vital, diálogo que implica sentido, significación y comprensión. El diálogo ha de desarrollarse con estructura lógica; al igual como el diálogo de la infancia; es decir: natural, original, genuino, espontáneo. Sin embargo, Ann Sharp concibe el diálogo genuino en la indagación con errores, falsos comienzos y espontaneidad; son características vistas, no en un sentido negativo, sino dejan ver un aspecto vital del diálogo en comunidad. Concretamente, lo genuino es en un sentido de naturalidad, y desde dónde surgió la propia experiencia. Dice al respecto nuestra autora: "...es suficiente con que aquellos comprometidos en el diálogo experimenten una sensación de dialéctica o tensión a causa de su participación...";<sup>68</sup> es una experiencia y tensión creativa del diálogo; que guía y direcciona. En este sentido, el diálogo, al ser una característica única del ser humano, será cuidadoso en su ejercicio; por ejemplo, cuando se da la autocorrección por la búsqueda de imparcialidad, ya que no es un diálogo sobre ideas en abstracto o experiencias sin contexto. No se han de excluir perspectivas personales; dice Sharp, no deshumanizar el diálogo, es decir, no se trata de abordar ideas desencarnadas, abstractas; sino ideas de alguien y por circunstancias en específico; es en el sentido del *hombre y sus circunstancias*. En el mismo sentido está la máxima de las ciencias sociales: *no perder la subjetividad en aras de la objetividad*. Más aún, el diálogo tiene como primera premisa que está ante seres que piensan y sienten. En conclusión, en cuanto al sentido de comunidad

---

<sup>68</sup> Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 59.

de investigación, Ann M. Sharp plantea el siguiente problema: romper la distinción afectiva cognitiva en el ser humano.

Un primer esbozo de concebir una comunidad no meramente cognitiva consiste en retomar *el interés* de los miembros; partir desde lo que significa, lo que hace vibrar, o desde lo que impacta experiencialmente. Sin embargo, el mundo actual presenta una cultura de la indiferencia o individualista, reflejado en nuestro ambiente educativo; por ejemplo, introducir la comunidad en un salón de clase no sería tan problemático, pero es complicado convocar a un público en general para que participe, por la cultura en que vivimos. En la infancia, el interés es como el deseo por..., según la Real Academia Española, como inclinación del ánimo hacia algo. Es lo que significa en su experiencia vital; se muestra en su vida lúdica como: relación, participación, juego; de esta manera se tiene en cuenta el sentido de razón como sentido y emoción. Por tanto, la comunidad de investigación, como modo de vida, vendría a ser como la posibilidad de crear mundos posibles, donde se experimenta o se vivencia la vida; así es como se regresa a la idea de comunidad de donde se partió, como dinámica-movimiento-fuerza.

#### 1.4. La novela en Filosofía para Niños y narración

Lipman contrapone dos formas de expresar el conocimiento: la exposición y la narrativa, la primera se relaciona desde el ámbito educativo tradicional; por ejemplo, exposición de conocimientos, resolución de problemas cotidianos o el compartir experiencias de los estudiantes; normalmente se hace desde el punto de vista de la ciencia, ¿todavía positivista? Este conocimiento se presenta como el que posee los hechos que constituyen el verdadero conocimiento, por consiguiente deduce que la literatura no lo tiene; este tipo de conocimiento especifica que hay tiempos para los cuentos donde se imagina y fantasea, y otro para el aprendizaje serio, el estudio serio y la rigurosa investigación; este último, como el que transmite una realidad factual, tal como es; que es objetivo y el que disciplina la mente.<sup>69</sup> Disputa que todavía se debate en aspectos prácticos y concretos, por ejemplo, al establecer un *currículum*, los programas educativos y sus fundamentos teóricos. Lipman muestra este problema desde la narración en la novela *Suki*:

-¡Exacto! ¡Es exactamente así! -Ari estaba feliz por el modo en que su madre había captado la idea-. ¡Pero el problema es que las dos frases son parecidas! La madre lo miraba con expectativa, y Ari siguió-: Cuando decimos que la lluvia moja la tierra, estamos hablando de algo que sucede *por causa* de la lluvia. Pero cuando decimos que la lluvia cae o llueve o cualquier palabra que usemos, no queremos decir que la lluvia está *causando* nada. Sólo estamos describiendo lo que pasa.<sup>70</sup>

De hecho, Lipman sólo muestra el contexto para posicionarse contra lo que está, lo que deberían ser los textos educativos y, por ende, la misma educación: "...debería alumbrar el ingenio de la experiencia infantil en vez de mostrar versiones disecadas de experiencias adultas...representar dramáticamente el encuentro entre la mente infantil y la materia de estudio..."<sup>71</sup> La forma de concebir el conocimiento y la forma de ser una clase en la escuela implica un aspecto más vital, como la forma de concebir la propia vida o el vivir.

Desde Filosofía para Niños, la narrativa busca mejorar el pensamiento y lograr sujetos razonables; además, es otra forma de expresar el conocimiento. Tiene como punto de partida

---

<sup>69</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 290 s.

<sup>70</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2000, p. 38.

<sup>71</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 307.

sus novelas filosóficas a interpretar, comprender y buscar su aplicación; explícitamente son para vivenciar experiencias; es decir, suscitar la experiencia personal a través de las vivencias contenidas en dichos textos. Este movimiento implica una hermenéutica del texto en un primer momento, aunque Lipman y Sharp no lo desarrollan de manera formal, debido a sus intereses. Ahora, se exponen algunas nociones de cómo Lipman considera la narrativa. Según este autor, la narrativa posee la frescura de lo bien escrito a diferencia del conocimiento abstracto. Para desarrollar esta característica de la narrativa, cita algunos autores como Havelock y De Castell,<sup>72</sup> quienes estudian el tema del paso de Homero a Platón, como un punto de vista de la transformación de la mente, donde se mueve de ideas particulares hacia la esfera abstracta de ideas generales.<sup>73</sup> A partir de esta idea, Lipman tiene claro que desde Homero se hablaba de los incidentes de lugar, tiempo y circunstancias; los cuales fueron reemplazados por lo absoluto, duradero, universal y necesario. El ejemplo que retoma Lipman, en vez de decir: el justo Agamenón hace esto o aquello, ahora se dice: la justicia es esto o aquello. Problemática que no sólo se debe a la estructuración de contenidos (formal) o de una pedagogía (método), sino al problema que está de fondo: la epistemología de las ciencias sociales *versus* ciencias naturales; donde la realidad y experiencia del hombre ha de comprenderse *versus* explicarse. El método de la ciencia positivista concibe una realidad medible, única, calculable, causal, con universales o leyes. Dejando de lado la experiencia y lo vital. Lipman muestra este problema en un fragmento de la novela *Suki*: "...¡Es cierto! -exclamó Toni-. Ciencia y arte. Son dos modos diferentes de mirar el mundo. ¿No podría decirse que son dos estilos de experiencia?".<sup>74</sup> En este mismo sentido, Ann M. Sharp toma a la narrativa como parte esencial de Filosofía para Niños, para ello se remite a Martha C. Nussbaum, quien considera las vidas particulares y los conflictos complejos de los personajes para abordar cuestiones éticas; la particularidad de la vida y la humanidad compleja ayudan para un análisis minucioso y rico en significatividad, a diferencia de los textos tradicionales de contenidos y términos universales.<sup>75</sup>

Lo que expresa el miembro de la comunidad de investigación es de vital importancia; en otras palabras, lo primordial de valorar y rescatar la experiencia de vida desde el propio ejercicio de

---

<sup>72</sup> Autores de literatura y filosofía, Havelock es británico, aunque gran parte de su vida estuvo en Estados Unidos.

<sup>73</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 288.

<sup>74</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, op. cit., p. 87.

<sup>75</sup> Cfr. Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 142.

la narrativa filosófica la han estudiado autores como Diego Antonio Pineda,<sup>76</sup> quien en su texto *La educación moral en Filosofía para Niños*, especifica las características de los textos que se han de crear en la misma línea de las novelas de Lipman y Sharp; en síntesis, debe suscitarse la narrativa de la propia experiencia. Desde Lipman, la voz del texto narrativo se hace notar en primera persona del singular, esta voz trata del interior de sí porque no lo sabe todo, sino su propia experiencia; es la riqueza de la narrativa porque da o rescata la voz del propio sujeto que experimenta la vida. Nuestro autor está en contra de una *racionalidad totalitaria* del Otro,<sup>77</sup> que se caracteriza por la voz en tercera persona, ésta lo cree saber todo, ordena todo, es la que objetiva y legitima. En la narración no se intenta hablar o pensar por el otro, objetivar o dominar; desde la razón totalizadora, dice Lipman: “Lo que cuenta es lo que ha de ser, lo que realmente subyace a la naturaleza de las cosas, a veces divinizadas, pero nunca cuestionadas”.<sup>78</sup> Por su parte, A. Sharp, siguiendo a Nussbaum, afirma que la narrativa invita al lector a vérselas con las ideas y problemas que contiene; principalmente porque busca presentar las actividades y experiencias cotidianas de los personajes; por esta razón, la narrativa brinda una experiencia cognitivo-afectiva al lector y estimula al diálogo filosófico. Esta experiencia vital propiciada por la narrativa implica todos los sentidos, dice Sharp: “Filosofía para Niños está construida sobre la idea de que los niños puedan encontrar asombro en lo que ven, escuchan, sienten, gustan y huelen”.<sup>79</sup> Al participar en la comunidad, se da la oportunidad de reconstruir y comprender mejor las experiencias desde la riqueza narrativa. Esto me lleva a plantear un ejemplo sencillo de la obra *Suki* de Lipman, donde se muestra una narración de una experiencia personal, o sea en primera persona; hace reflexionar e incluso invita a jugar:

- ¡Suki, mira mi taza!
- La veo, Kio. Está puesta de costado en el plato. ¿Por qué está así?
- Está cansada.
- ¿Tuvo un día muy atareado?
- Sí.
- ¿Quieres jugar?
- Sí.
- Dame un lápiz y el bloc.
- Tomá.
- Muy bien. Yo escribo un número y vos me decís en qué te hace pensar.
- Dale.

---

<sup>76</sup> Autor y traductor de algunas obras de Filosofía para Niños, es de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

<sup>77</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 289.

<sup>78</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 289.

<sup>79</sup> Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 148.

- Acá vá el primero.
- Ocho. Creo que... creo... ¡Un reloj de arena!
- Muy bien. ¿Y éste?
- El cinco. El cinco es un marinero con panza grande mirando por un telescopio.<sup>80</sup>

Además, Lipman como buen discípulo del pragmatismo, plantea un problema cuando la filosofía sólo es teoría y queda desplazada como práctica: “El hacer viene sustituido por el conocer; la teoría reemplaza a la práctica”;<sup>81</sup> tras este problema, desde Lipman no basta con la literatura, es necesario una literatura infantil y en concreto la novela filosófica, como algo más práctico. En este aspecto, Ann M. Sharp plantea su propuesta de aplicar la filosofía desde la “traducción” o “transferir”, es decir, que los niños puedan hacer traducciones apropiadas de narraciones a aspectos de sus propias vidas y hasta narrar su propia vida. Se trata de construir interconexiones o relaciones por sí mismos entre lo narrado y su realidad, a través del diálogo filosófico, para facilitar un mayor entendimiento:

La transferencia es facilitada por un crecimiento en el entendimiento conceptual...los conceptos funcionan como puentes que permiten a los estudiantes pasar de un contexto a otro...Para que haya una transferencia significativa, los estudiantes necesitan darse cuenta de que si bien los detalles de una situación problemática particular pueden ser nuevos e imprevistos, habrá invariablemente similitudes entre esa situación y otras sobre las que ellos ya hayan discutido o pensado antes. Pero la similitud misma es altamente dependiente de los conceptos. En efecto, de una u otra manera, todo es diferente de todo lo demás o similar a ello. Sólo percibimos la similitud al abstraer las características concretas de objetos o experiencias particulares (como en una percepción, cuando reconocemos similitudes de color y forma al prestar atención de manera específica a ellas e ignorar virtualmente los objetos que tienen ese color y esa forma).<sup>82</sup>

Continuando con la aplicabilidad, Lipman da un paso a la inmediatez, explica que la narrativa permite situarse en otras realidades y posibilidades, incluso sugiere otras formas de vida y de pensamiento sobre nuestro mundo; proporciona modelos de pensamiento, acción y afectividad.<sup>83</sup> La narrativa tiene que ver con la creatividad, tema ya abordado y en el que no se deslinda del pensamiento crítico como racionalidad. La narratividad, dentro de la creatividad, es dialógica y apela a intuiciones sensibles; se entiende como un medio para transmitir un

---

<sup>80</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, op. cit., p. 66.

<sup>81</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 289.

<sup>82</sup> Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 156.

<sup>83</sup> *Cfr.* Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 291.

modelo, un retrato de la posibilidad, de lo deseado, e implica creatividad para pensar el mundo y persona que se quiere ser.

Lipman habla de una naturaleza narrativa que tiene que ver con la complejidad del texto, en el que implica ambigüedad, ironía, complejidad; en sí, ayudar a descubrir el significado. Es una narrativa que expresa el otro lado de aquello que envuelve lo absoluto, duradero, universal y necesario. Es cierto que la ciencia intenta sorprender con sus descubrimientos, pero hipotéticamente, se queda dentro de una utilidad o instrumentalidad. En la novela *Suki* se plantea este problema:

-Vos estudiás biología, ¿no?  
Jesica asintió en silencio. Rodolfo era persistente:  
-¿Qué estamos estudiando esta semana en biología?  
-Gusanos de tierra. Gusanos de tierra y sapos.  
-¿Vos los observás y escribís tus observaciones?  
-Sí.  
-¿Los miras por el microscopio y escribís lo que ves?  
-¡Sí!  
-¿Y eso es un gusano para vos? No es más que la suma de tus observaciones de ese gusano, ¿exacto?<sup>84</sup>

Por tanto, la verdadera narrativa incita y suscita un pensamiento complejo en la realidad, y no tan simplista como una suma de observaciones; lleva a descubrir el significado; es cuando la voz del texto habla, como un momento en que la narrativa alcanza a expresar una comprensión e interpretación de la experiencia. En otras palabras, la narrativa ayuda a construir sentido.

La narrativa, dice Lipman, "...nos hace un llamamiento a nuestro poder de comprensión del movimiento y del crecimiento. Una narrativa que emplea esquemas es propulsiva, es una investigación hacia el interior que se maneja como nave mecida por el viento";<sup>85</sup> como el esquema posee dinamismo propio, contagia a los lectores de energía; se posee esta característica porque hay una relación entre las partes y el todo, es decir, si se mueve algún elemento de la narración, se altera el resto de los elementos. No se trata de eliminar ni equilibrar nuestros textos con lo expositivo, que se organiza conceptualmente, sino se trata de buscar una fusión entre la narración y lo expositivo.

---

<sup>84</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, op. cit., p. 88.

<sup>85</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 296.

## CAPÍTULO II

### Influencias estéticas en Lipman

Leer a John Dewey, Nelson Goodman y Monroe Beardsley es con la intención de conocer sus principales ideas sobre estética y su relación con la educación; así como conocer su influencia en el pensamiento de Lipman. Irene de Puig<sup>86</sup> hace un estudio sobre *La dimensión estética del proyecto FpN* (Filosofía para Niños), la cual nos indica por dónde ir investigando; puesto que la estética es el tema principal en el pensamiento de Lipman, incluso antes de formular su propuesta de Filosofía para Niños. De Dewey leeremos *El arte como experiencia*, de Goodman *Maneras de hacer mundos* y de Beardsley será la obra *Estética: historia y fundamentos*. Además, Irene de Puig menciona la influencia de otros filósofos como Charles S. Peirce, Justus Buchler, Leo Stein, Arnold Hauser, pero que no se abordarán por la extensión de esta investigación.

No se trata de presentar el pensamiento estético de estos filósofos de una manera total y sistemática, tampoco situar la estética de Lipman y Sharp frente a la estética contemporánea; sino exponer los elementos estéticos que retoma Lipman en Filosofía para Niños, sin perder de vista nuestro tema el cual planteo mediante la siguiente pregunta: ¿Cuál es la dimensión estética de la ética en el proyecto de Filosofía para Niños?, o más aún ¿es posible que la estética se proponga como una ética? Para ello es necesario investigar la parte estética en la que innegablemente aparecen rasgos de una ética.

Se comienza con John Dewey por ser el filósofo y maestro en quien se inspiró principalmente Lipman para su obra y pensamiento; en seguida Nelson Goodman por su propuesta de crear mundos; posteriormente se presenta a Monroe Beardsley por su idea de educación y estética; finalmente está Hans G. Gadamer por sus conceptos de juego y arte.

---

<sup>86</sup> Irene de Puig es licenciada en Filosofía y Filología catalana. Fue cofundadora del Grupo IREF (Innovación e Investigación en la Enseñanza de la Filosofía) que adaptó y divulgó en catalán los libros del proyecto internacional *Philosophy for children* del filósofo Mathew Lipman. Actualmente es directora del Grupo IREF y coordinadora del Máster en Filosofía 3/18 de la Universidad de Girona.

## 2.1. John Dewey y su estética

Es interesante observar que J. Dewey, desde su pragmatismo, además de dedicar su estudio a temas como educación, sociedad, democracia y filosofía, tenga el texto: *El arte como experiencia*. Dicha obra la tomaremos como base para este apartado, y por ser el que se apega a la temática de esta tesis. Es de mencionar que la maestra De la Garza, al presentar el apartado de Dewey, resalta el intento del autor por posicionarse desde otro punto de vista en la filosofía occidental: “El filósofo es como el artista que reconstruye el material que recibe creando algo con orden y estéticamente significativo”.<sup>87</sup>

Dewey se pronuncia desde un pensamiento crítico contra el pensamiento estético de su época; en específico, lo que se consideraba arte. La crítica es que la estética se ha reducido sólo a una teoría y, el arte, a las obras que se resguardan en un museo. Critica lo que han sido los museos de arte y teatros, éstos intentan presentar algunos objetos dentro de su contexto; pero, el *carácter significativo de la vida* es lo que muchas veces queda aislado: “cuando un producto de arte alcanza una categoría clásica se aísla de algún modo de las condiciones humanas de las cuales obtuvo su existencia”.<sup>88</sup> El tema del significado de la vida y las condiciones humanas que originaron su existencia se abordarán de tal manera que se muestre la propuesta de este filósofo. Es claro, no busca plantear una reorganización en los museos o de lo que pasa en los teatros, sino de atender al problema que está de fondo. Ante este planteamiento, cuando se va al teatro, museo o sala de conciertos ¿Es con la intención de buscar experiencias estéticas?, Una pregunta más ¿El arte puede ser útil para reflexionar los problemas sociales? o ¿en qué sentido los problemas sociales pueden ser bellos? Esta última cuestión remite a la tragedia de la vida y lo bello, pero se queda enunciada por la limitación de nuestro marco teórico.

Desde Dewey, el arte ha quedado alejado de la experiencia de la vida, la cual se entiende desde un sentido natural y orgánico, como se abordará enseguida. En esta crítica también aparece el problema del nacionalismo y conquistas de los pueblos, al crear sus museos con objetivos nacionalistas; de igual forma está el capitalismo, el coleccionista, los que pretenden evidenciar su buena posición en el mundo de la alta cultura. La crítica de Dewey no es en el

---

<sup>87</sup> De la Garza, Ma. Teresa, op. cit., p. 56

<sup>88</sup> Dewey, John, *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona, 2008, p. 3.

sentido de ridiculizar al que copia la cultura y se propone como creador, sino es más mesurado en sus planteamientos, por ejemplo, ¿qué significa el arte en los museos?, más aún ¿qué es el arte en la vida misma? Dewey critica el buen gusto cultural, cuando sólo refleja una cultura de riqueza material:

Estas cosas reflejan y establecen un estado cultural superior, pero su segregación de la vida común refleja el hecho de que no son parte de una cultura nativa y espontánea, sino que son una especie de contrapartida de una actitud presuntuosa exhibida no hacia personas como tales, sino a los intereses y ocupaciones que absorben la mayor parte del tiempo y de la energía de la comunidad.<sup>89</sup>

La idea de cultura propia y el arte son términos que implican un desarrollo aparte, que por nuestro objetivo lo dejamos enunciado. En este sentido, Dewey sostiene que los intereses se muestran en la industria moderna y en el comercio, al promover un cosmopolitismo económico reflejado en el contexto de los museos. Por tanto, la obra de arte se ha convertido en un artículo, se ha debilitado o destruido la conexión entre la obra de arte y el *Genius loci*,<sup>90</sup> es decir su estado originario. El debilitamiento o destrucción de la conexión entre el arte y el *espíritu del lugar* se muestra cuando los objetos son sacados de su lugar y significado. En contrapartida a esta situación, Dewey explica que el artista, para no dejarse llevar por las fuerzas económicas, se sitúa en un individualismo estético, así rescata su autoexpresión desde un medio aislado hasta situarse en una excentricidad. De esta manera, lo estético busca librarse del materialismo, pero Dewey no entra a explicar las consecuencias de este individualismo estético, sólo continúa con su propuesta estética.

Después de una crítica a la sociedad moderna está el planteamiento de una crítica a las filosofías del arte. La idea que sobresale en Dewey es que se intenta separar la experiencia ordinaria de la experiencia estética, dando más peso a lo trascendente: “Se aplaude mucho la maravilla de la apreciación y gloria de la belleza trascendente del arte, sin tener en cuenta la capacidad para la percepción estética en lo concreto”.<sup>91</sup> Trascendente se entiende en un sentido general como algo espiritual, y contemplativo; la belleza se considera como algo

---

<sup>89</sup> *Ibidem*, pp. 9-10.

<sup>90</sup> *Genius loci*: aunque es un término de la mitología romana, latina, hoy en día es retomado por la arquitectura, por ejemplo: Luis Isadore Kahn, quien habla de una realidad viviente.

<sup>91</sup> Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p.11.

espiritual, una entidad separada. Tal realidad se refleja en el contexto social, donde la belleza es comprendida sólo por hombres cultivados, por las élites, por los conocedores o por los refinados. Por tanto, al quedarse con la idea de estética desde lo concreto, no se pretende que sea sin valor o se vulgarice en un sentido despectivo; tampoco se busca que el arte sea algo inmediato o palpable; sino que el mismo arte "...nos haga conscientes de la función del arte en relación con otros modos de experiencia...".<sup>92</sup> El arte tiene que ver con la experiencia del día a día, con lo más próximo, o con la naturaleza.

Ante la crítica realizada por Dewey, se puede ver la importancia de la experiencia humana que subyace o está como origen en la obra de arte: "...no significaba que el arte fuera una copia literal de los objetos, sino que reflejaba las emociones e ideas asociadas con las principales instituciones de la vida social".<sup>93</sup> Además, el arte expresa emociones e ideas, e *intensifica el sentido de la vida*;<sup>94</sup> esta idea da sentido al objetivo de su propuesta: "recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida"<sup>95</sup> ¿qué implica que los procesos normales de la vida tengan un intenso sentido? Dewey expresa de la siguiente manera la estrecha relación entre la vida cotidiana y el arte:

La danza y la pantomima, fuentes del arte, del teatro, florecieron como parte de ritos y celebraciones religiosas. El arte musical abundaba en las cuerdas tensadas de las que se hacían brotar notas con los dedos, en el batir la piel tensada, en las cañas por las que se soplaban. Incluso en las cavernas, las habitaciones en las que vivían los hombres y mujeres se adornaban con pinturas en color que conservaban vivas para los sentidos, experiencias con los animales estrechamente ligados a las vidas de los humanos.<sup>96</sup>

Nuestro autor habla de distintas características de la experiencia, como emociones intensas, intereses de la vida; además, cuando hay una experiencia intensa es la que mantiene vivos nuestros sentidos (nuestro mundo), suscita intensa admiración o fuerzas; estas características se le pueden adjudicar al que aprecia la obra de arte y, con mayor importancia, al que aprecia la vida misma. En Lipman, la experiencia estética hace eco cuando describe a la infancia, no es que el niño aprecie la vida y dé cuenta de ello argumentativamente, pero sí la vive con

---

<sup>92</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>94</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>95</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 7.

intensidad. Dewey propone retomar la experiencia de lo común; en específico, descubrir lo estético que la propia experiencia posee. Hipotéticamente, desde esta investigación se puede plantear que no hay que hacer de nuestra vida una obra de arte, sino descubrir lo estético que puede ser nuestra vida. La experiencia en lo común, desde Lipman, es de vital importancia porque es única y rescata la propia experiencia cotidiana de la infancia; así lo muestra en su novela *Elfie*, cuando le pregunta su hermano Chucho a Elfi, si le gustaría ver algo que nadie en el mundo ha visto antes, y que nadie en el mundo va a poder ver después de ella. Chucho le muestra una nuez y se la come, entonces él le hace saber que tiene que admitir que fue una *experiencia* de una sola vez en la vida.<sup>97</sup> Sin embargo, desde un punto de vista muy general no tendría nada de estético, por ser una experiencia cotidiana y personal; ahora, desde las características descritas anteriormente, desde Dewey sí podría verse como experiencia estética.

En este sentido, desde Dewey, si una experiencia en bruto es auténtica, será más propia para dar con la clave de la naturaleza intrínseca que hay en la experiencia estética.<sup>98</sup> Dicho planteamiento se formula en dos cuestiones: ¿en qué circunstancias es una experiencia en bruto y auténtica? y ¿cuál es la naturaleza intrínseca de la experiencia estética o qué lo hace ser estético? El primer planteamiento implica lo ordinario, lo común; es lo normal, las cosas esenciales de la vida; es decir, lo bruto se podría entender como lo más natural o mera naturaleza, esto sería lo propio y no de situaciones secundarias o creadas por otros que impongan experiencias. Más adelante, se estudiará desde lo animal y orgánico. En este punto, hay un acercamiento con Lipman y Sharp, ellos defienden al niño con sus circunstancias más originales o naturales. El segundo planteamiento, la experiencia en bruto contiene una naturaleza intrínseca en la experiencia estética. La naturaleza no es cualquier cosa, ni se trata de cualquier experiencia; sino que contiene características bien definidas como lo valioso de las cosas que gozamos todos los días o la plena significación de la experiencia ordinaria; en otras palabras, las cosas que gozamos son valiosas y lo ordinario tiene plena significación. Aún con todo, ¿En qué sentido es intrínseco en la experiencia estética? Es como aquello que intensifica el sentido de la vida o cuando exaltan los procesos de la vida cotidiana.<sup>99</sup> Hipotéticamente se podría aseverar que es intrínseco, porque para ser vida tiene que ser

---

<sup>97</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Elfie*, 3ª ed., Ed. Fray Bartolomé de Las Casas, México, 2001, pp.26-27.

<sup>98</sup> Cfr. Dewey, John, *El arte como experiencia*, p. 12.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 7.

estético y para ser estético tiene que ver con la vida. Hay un planteamiento, *ad hoc*, de nuestro autor que apoya a la comprensión del tema: ¿Cómo es que la forma cotidiana de las cosas se transforma en la forma genuinamente artística?, ¿Cómo es que nuestro goce cotidiano de escenas y situaciones se transforma en satisfacción peculiar de la experiencia estética?<sup>100</sup> Es de aclarar, como ya se dijo, la transformación es en sentido general o común; en sí, se trata de descubrir o volver a lo estético que se es. Son preguntas que no requieren una respuesta procedimental, sino causal. En este sentido, más que una explicación concreta, se explica a través de una cierta analogía: ir a la misma naturaleza más que al goce personal, debe partir del suelo, del aire y de la luz; son elementos de donde nacen las cosas estéticamente admirables.<sup>101</sup> La situación de ir a lo más natural para descubrir lo que hace ser estética a una experiencia, desde Lipman y Sharp está la misma preocupación cuando se propone hacer que las cosas ordinarias se vuelvan extraordinarias.<sup>102</sup> Y, de igual manera, proponen ir a lo más natural de la experiencia, tal y como impacta la realidad. Un término que englobaría por qué la experiencia es estética, en palabras de Dewey: cuando la experiencia es vitalidad elevada, como ahora se presentará.

Profundizar en la comprensión de la experiencia, y esta estética lleva a un tercer elemento: sustentar la experiencia desde su forma elemental; es decir, desde la relación con el medio, lo viviente; con la idea de vida como meramente natural, animal, biológica: “La naturaleza de la experiencia está determinada por las condiciones esenciales de la vida. El hombre es distinto del pájaro y la bestia, pero comparte con ellos las funciones vitales básicas y tiene que hacer los mismos ajustes fundamentales si es que debe continuar en el proceso de la vida”.<sup>103</sup> El hombre, desde Dewey, lo considera dentro de la clase de ser viviente, dejando en cierta forma entre paréntesis el ser racional; este ser viviente se relaciona con su entorno desde un modo más íntimo, ya que sus órganos subcutáneos son medios de conexión a lo que está más allá de su constitución corpórea.<sup>104</sup> La conexión entre ser viviente y medio debe ser lo más estrecha posible, de lo contrario está en peligro de paralización en su sentido más vital; al ser más

---

<sup>100</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>101</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>102</sup> En el texto: Lipman, Matthew y Sharp, Ann M., *Escribir: cómo y por qué*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2000; revisar los temas: Realidad y ficción, p. 82. Los predicados como rasgos generales de la experiencia, p. 152. Tres criterios para evaluar un poema: la cualidad de la existencia, otros, p. 155.

<sup>103</sup> Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p.14.

<sup>104</sup> *Ibidem*, p.15.

estrecha crece la vida y es cuando se tiende hacia un mayor equilibrio, entre las energías del organismo y las condiciones en que vive. El tema de relación-conexión está en Lipman al proponer que todo es relación, y propone una metafísica de la relación:

“Una teoría metafísica puede construirse, por un lado, sobre la base de los juicios humanos, y por el otro, mediante la presencia de las relaciones intrínsecas. Esta teoría plantea las relaciones de diferentes tipos de órdenes, pero sobre todo considera que todo en la naturaleza está relacionado y que la naturaleza es el orden de todos los órdenes...”<sup>105</sup>

Hay ciertos ejemplos, como se mostrará más adelante, donde Lipman juega a representar o imitar ciertos animales, sin pretender forzar la propuesta lipmaniana, podría considerarse el eco de la relación entre el ser viviente y el medio aquí estudiado. En cierta manera,<sup>106</sup> Lipman presenta un sinnúmero de ejemplos, donde el ser humano está en conexión con su medio a través de sus sentidos:<sup>107</sup>

El tacto:  
es más suave que  
es más riguroso que  
es más duro que  
es más agradable que

El gusto:  
es más amargo que  
es más dulce que  
es más gustoso que

El color:  
es más azul que  
es más claro que  
es más oscuro que

El sonido:  
Es más alto que  
Es más armonioso que  
Es más estridente que  
Es más rítmico que

Causa efecto:  
es la causa de  
es el resultado de  
ello nos lleva a  
ello supone

Es interesante como Dewey relaciona la situación biológica con las raíces de lo estético: lo orgánico en el medio natural; lejos de ser pasiva, tiende hacia un equilibrio o armonía, es un tender hacia, es tensión e implica ritmo; es un orden que está sostenido desde la relación, no es puesta desde fuera ni desde dentro; tampoco es una relación superficial, sino con la característica de interacciones armoniosas entre las energías.<sup>108</sup> El orden se presenta en los

---

<sup>105</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 193.

<sup>106</sup> Como no se ha pretendido confrontar, y menos hacer una crítica entre el pensamiento de ambos filósofos, lo comento a pie de página: Lipman cita varios ejemplos de lo viviente y orgánico; pero su propuesta me parece más mesurada a la de Dewey. El maestro de Lipman plantea tajantemente que si no hay relación estrecha entre medio y lo viviente, éste morirá. Me parece que Lipman queda con esa urgencia y necesidad de desarrollo estético, pero a su manera.

<sup>107</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., pp. 192-193.

<sup>108</sup> Cfr. Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p. 16.

seres vivos como una actividad de supervivencia, no necesariamente como lucha o supervivencia del más apto; es como estabilidad esencial para la vida, esencial como estructura o condición natural que se posee. Los seres vivos buscan el orden ante una tensión, incluso se sirven de otro orden a incorporar en su ser; implica buscar, vivir o *de no ser ajenos*<sup>109</sup> a lo que sucede. La situación biológica presenta una relación que lleva a un orden, en este movimiento surge la sensibilidad como sentimiento armonioso;<sup>110</sup> siempre y cuando, dice Dewey, se encuentre con un orden congruente. Por tanto, en la naturaleza hay algo más que cambio, hay un equilibrio estable, aunque móvil; en cierto modo, hay un eco del principio de cambio en Heráclito; ya que se prevé un equilibrio en movimiento, como característica de la experiencia estética. Desde Dewey, cuando se busca la participación en el orden, después de una fase de conflicto o desconexión, ya lleva gérmenes de una experiencia próxima a lo estético. Se había propuesto que el ser viviente no es ajeno a su entorno y una separación podrá traer la muerte; sin embargo, cuando se suscita un conflicto o una necesidad, el ser viviente sale hacia el ambiente y restaura el desorden; no es que se haya separado totalmente, sino es una tensión o un equilibrio temporal, es recobrar la armonía. En este movimiento que describe Dewey, hay un elemento muy importante, “La vida crece cuando una caída temporal es una transición hacia un mayor equilibrio de las energías del organismo con las condiciones en que vive”.<sup>111</sup> Por tanto, si son gérmenes de lo estético, ¿qué se entiende por estético, o por experiencia estética desde esta naturaleza? Así lo explica nuestro autor, no como definición, sino como descripción de la experiencia:

El ritmo de la pérdida de integración con el ambiente y la recuperación de la unión, no solamente persiste en el hombre, sino que se hace consciente...La emoción es el signo consciente de un rompimiento de hecho o inminente. La discordancia es la ocasión que induce a la reflexión. El deseo de restaurar la unión convierte la mera emoción en interés hacia los objetos como condiciones de la realización de la armonía. Con la realización, el material de la reflexión se incorpora a los objetos como su significado.<sup>112</sup>

---

<sup>109</sup> Este comentario me parece necesario, las cursivas son más, cuando no se da la conexión entre organismo y ambiente, se es ajeno; en un sentido analógico es cuando hay indiferencia o nos desconectamos de nuestra realidad próxima, es decir, no hay orden, armonía, tensión, ritmo; no se da la relación entre lo afectado y el hacer. Desde este punto de vista orgánico y relacional, es un punto de partida lo más natural y próximo que tenemos como recurso para salir del tedio, de la rutina, del aburrimiento.

<sup>110</sup> Cfr. Dewey John, *El arte como experiencia*, op. cit., p. 16.

<sup>111</sup> *Ibidem*, p.15.

<sup>112</sup> *Ibidem*, pp. 16-17.

Como ejemplo de este movimiento, Dewey refiere la experiencia del artista; éste presenta momentos de tensión y resistencia, pero lo lleva a una fase de la experiencia donde la unión se realiza y consigue una experiencia total y unificada. La experiencia estética que se pretende es de unificación total a la armonía.<sup>113</sup> Es una constante unificación, en donde la emoción es producida cuando hay un rompimiento y esta contrariedad se vuelve reflexión; por tanto, el deseo de unirse vuelve a la emoción en interés para realizar la armonía. Por ello, desde lo natural, la experiencia estética será desde una consciencia viviente,<sup>114</sup> en tanto es una creatura viviente en interacción con su entorno. Consciencia viviente porque tiene que ver con la vida tal cual o desde la vida misma de que forma parte, por ejemplo, cuando el hombre interactúa: "...la energía humana se reúne, se libera, se daña, se frustra o es victoriosa. Hay golpes rítmicos de deseo y satisfacción, pulsaciones de acción y de inacción".<sup>115</sup> Una idea importante a señalar, siguiendo a Dewey, el artista no evita momentos de resistencia y tensión, sino los experimenta desde su consciencia viviente, los cultiva y unifica. Hasta aquí se entendería lo estético como ese movimiento de tensión de la perturbación a la armonía, un estado por una vida más intensa.<sup>116</sup>

Desde el maestro de Lipman, la experiencia estética está en estos ritmos, y no en mundos acabados donde no hay incertidumbre y crisis; pero tampoco puede darse una experiencia estética en un mundo de mero cambio donde no puede haber conclusiones. Lo estético estaría relacionado con un constante restablecimiento de armonía, donde hay esfuerzo y conflicto.<sup>117</sup> Dewey comienza a exponer una armonía interna, que se logrará al llegar a un acuerdo con el ambiente; en un sentido de una nueva relación, de lograr nuevos ajustes y ritmos, que habrán de buscarse incesantemente; es un equilibrio entendido como felicidad donde implica deleite (satisfacción) en las profundidades de nuestro ser, como un ajuste en las condiciones de la existencia. "Alcanzar un periodo de equilibrio en el proceso de la vida es, al mismo tiempo, iniciar una nueva relación con el ambiente, que proporciona la posibilidad de lograr nuevos ajustes, para los que habrá que luchar".<sup>118</sup> Por ello, no se busca una perpetuación del goce y

---

<sup>113</sup> La maestra Teresa de la Garza, comenta que el arte constituye una unificación de la experiencia, por tanto, dice, hay arte en donde hay experiencia humana. *Cfr.* De la Garza, Ma. Teresa, op. cit., p. 59.

<sup>114</sup> *Idem.*

<sup>115</sup> Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p. 18.

<sup>116</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>117</sup> *Cfr.* Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p. 18.

<sup>118</sup> *Ibidem*, p. 19.

del equilibrio porque esto llevaría a una pérdida de vitalidad, es querer detener la vida o sus procesos; dice nuestro autor, que en fases de conflicto "...se mantiene la profunda memoria de una armonía subyacente cuyo sentido acompaña la vida, como la sensación de estar cimentada en una roca".<sup>119</sup> Aquí Dewey comienza a referirse a nuestro ser y existencia ¿Se entenderá desde lo viviente? También hay otra idea en nuestro autor, la cual expongo como interrogante ¿Hay una armonía que subyace como cierta estructura en lo viviente y en el medio? Son preguntas que, más que cuestionar, intentan dar guía en este estudio.

En este sentido, a partir de los conflictos o tensión en la búsqueda de equilibrio, Dewey muestra un cierto ideal estético que consiste en ser plenamente vivo a través de aprender a vivir el pasado, el presente y el futuro; es estar enteramente unido con su ambiente. Para ello, desde una forma muy especial introduce la relación de tiempo; donde ya es un ser viviente que vive el tiempo, es decir desde la situación de lo viviente vivir el tiempo; por ejemplo, el pasado deja de perturbar y las anticipaciones del futuro no trastornan; en otras palabras, que el pasado refuerce el presente, al ser un almacén de recursos para marchar confiado hacia adelante;<sup>120</sup> así mismo, el futuro sea un acelerador de lo que ahora es, son posibilidades que se sienten como un afianzamiento del aquí y ahora.<sup>121</sup> Una idea muy importante: el ser sea plenamente vivo y enteramente unido con su ambiente, tiene muchas implicaciones cuando lo relaciona con el tiempo; pero por el fin de nuestra investigación sólo quedan enunciadas para investigar desde la postura de naturaleza viviente.

Dewey da un paso más en su estética, se remite a la vida animal para mostrar las fuentes de la experiencia estética. El animal está plenamente presente en todas sus acciones, mientras que el ser humano, a través del pensamiento o el trabajo, lo saca del mundo, fraccionando la unidad de la experiencia.<sup>122</sup> Un paréntesis, Lipman cita constantemente la fragmentación de las experiencias en los niños, como la pérdida de sentido que padecen los niños al entrar en la escuela, los niños tenían esa unidad de sentido, unidad de experiencia vivida, vivían en una armonía con la vida. Lipman no hace referencia directa a esta vida animal que hace su maestro; pero sí indirectamente, por ejemplo, menciona el juego de niños a ser animales en varias

---

<sup>119</sup> *Idem.*

<sup>120</sup> *Cfr. Dewey, John, El arte como experiencia, op. cit., p. 20.*

<sup>121</sup> *Idem.*

<sup>122</sup> *Cfr. Dewey, John, El arte como experiencia, op. cit., p. 21.*

novelas como *Kio y Gus*.<sup>123</sup> ¿En qué sentido se podrá suscitar la experiencia estética, según Dewey?, ¿desde Lipman, en qué sentido los animales podrán ser cierto referente de unidad en la experiencia estética, ya que están con sus sentidos totalmente alertas? Desde esta investigación, ahora se comprende lo que puede estar de fondo al imitar o representar lo animal, por ejemplo: murciélagos, pájaros, leones, gatos, luciérnagas, entre otros.

Se ha dicho que la experiencia directa proviene de la naturaleza, según la relación que mantiene el ser viviente con su entorno; en este tenor, Dewey habla de los animales, ellos tienen todos sus sentidos en alerta; tanto los movimientos se convierten en sensibilidad y ésta en movimiento, razón por la que el hombre no puede rivalizar con los animales. Sin continuar exclusivamente desde los animales, Dewey expone el ejemplo del hombre salvaje, el cual posee varias cualidades como ser más observador del mundo que le rodea y su energía es más viva y astuta; cuando observa algo incitante, él resulta incitado; está en acción con todo su ser, tanto al mirar como al escuchar.<sup>124</sup> En sí, sus sentidos son considerados como centinelas del pensamiento inmediato. En este mismo sentido, se trae el eco a Filosofía para Niños desde la novela *Suki*, es una referencia a la vida natural en este mismo tenor:

- en los primeros estadios del desarrollo humano -estaba diciendo la profesora-, la vida era en extremo peligrosa. Los seres humanos estaban rodeados por criaturas salvajes y feroces. Era peligroso dormir, porque uno quedaba a merced de sus enemigos. Era peligroso perderse en territorios desconocidos. Había que estar alerta todo el tiempo. Cada aroma era importante, como señal de peligro, o bien de una posible comida. Cada sonido, hasta el chasquido de una rama o el rumor de la hierba, podía señalar la llegada de algo horrible. Bajo esas circunstancias, la vida era desesperada, desagradable y corta. La gente no tenía más que un propósito: sobrevivir.  
-¡ La lucha por la existencia! -exclamó Rodolfo-. Había que ser astuto para seguir vivo.<sup>125</sup>

La experiencia estética es, desde su sentido más elemental, lo natural, lo biológico; lo cual hace lo común como vitalidad elevada. Propuesta que se entiende desde un sentido de lo animal o desde lo más natural; es decir, donde las sensaciones y los sentidos implican un intercambio activo y atento frente al mundo. Concluyendo este aspecto, entre lo viviente y la experiencia digámoslo desde las propias palabras del maestro de Lipman: “La experiencia es

---

<sup>123</sup> Lipman, Matthew (1992), *Kio y Gus*, Madrid, Ediciones de la Torre.

<sup>124</sup> Cfr. Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p. 21.

<sup>125</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, op. cit., p.83.

el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación”.<sup>126</sup> En este punto, termino citando a la maestra Teresa de la Garza, donde muestra estar de acuerdo con la propuesta de Dewey, aunque no la desarrolla del todo: “La primacía de lo subjetivo que ha dominado gran parte de la epistemología moderna ya no se sostiene si no se considera que la sensación, la percepción y el pensamiento mismo deben ser considerados en el contexto de la interacción orgánica”.<sup>127</sup>

En el segundo capítulo de *El arte como experiencia*, Dewey, señala que en la historia de la moral se ha despreciado al cuerpo, ha existido un temor por los sentidos y una oposición entre carne y espíritu.<sup>128</sup> Además de este problema hay otros que tienen relación con lo que se ha estado estudiando: primero, se considera una traición a su valor y naturaleza, conectar a su raíz vital los aspectos más altos de la experiencia; segundo, hay una oposición a pretender conectar las bellas artes con la vida común. Dewey ve reflejado este problema en el planteamiento de una vida segmentada, y por tanto en el mismo ser humano. Ante esta problemática se presentan tres propuestas que deja ver nuestro autor: 1. Conectar las cosas más altas e ideales de la experiencia con sus raíces vitales básicas, 2. Conectar las altas realizaciones de las bellas artes con la vida común, la vida que compartimos con todas las criaturas vivientes y 3. La vida no debe ser pensada como asunto de los sentidos más primitivos y ocultos, ni como cosa de sensación tosca y pronta a hundirse hasta el nivel del deseo y la áspera crueldad.<sup>129</sup> En específico, la tercera propuesta muestra una moralidad con respecto a los sentidos; sin embargo, Dewey no aborda la discusión moral, lo hace desde una crítica a la mecanización y reducción de los sentidos en el hombre:

Padecemos las sensaciones como estímulos mecánicos o irritantes sin tener un sentido de la realidad que hay en ellos: en la mayor parte de nuestra experiencia los diferentes sentidos no se unen para decirnos una historia común y más amplia. Vemos sin sentir; oímos pero solamente...porque no está reforzada por la visión...Usamos los sentidos para despertar la pasión, pero no para satisfacer el interés de la intuición, no porque ese interés no esté

---

<sup>126</sup> Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p. 26.

<sup>127</sup> De la Garza Ma. Teresa, op. cit., p. 58.

<sup>128</sup> Como comentario personal, Dewey, al estar en contra de esa oposición y temor a los sentidos, propone una recuperación de lo viviente; con esto, evita caer en posturas que exageran una vida desde los sentidos y el cuerpo, que marcan nuevamente la oposición entre cuerpo y alma. Tema que implica otra investigación, por ejemplo, revisar la propuesta de Paul Ricoeur en su obra *Lo voluntario e involuntario I*.

<sup>129</sup> Cfr. Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p. 23.

potencialmente presente en el ejercicio de los sentidos, sino porque cedemos a condiciones de vida que obligan a los sentidos a quedar como una excitación superficial.<sup>130</sup>

Como otros filósofos contemporáneos, Dewey hace notar esta fragmentación entre las sensaciones o sentidos y lo racional; entre cuerpo y razón, y cuando se consideran los sentidos es desde un sentido superficial, fragmentada; como mera excitación o placer. Ya se dijo que Dewey está en contra de que los sentidos se consideren como deseos ocultos y con temor a poder expresarlos; pero sólo menciona esta crítica para proseguir con su propuesta de relación con el medio ambiente, de rescatar los sentidos en el afán de que unan y puedan proporcionar una experiencia más amplia. No se trata de reducir al hombre al nivel de las bestias. Ya dijo que el hombre no puede competir con los animales desde los sentidos, en cuanto a una vida activa. Sin embargo, aunque el hombre puede hundirse al nivel de las bestias, desde un punto de vista negativo, también tiene la posibilidad de significar: "...posibilidad de llevar a alturas nuevas y sin precedente esa unidad de la sensibilidad y del impulso, del cerebro, el ojo y el oído, que ejemplifica la vida animal, saturándola con los significados conscientes que se derivan de la comunicación y la expresión deliberada".<sup>131</sup> Se tiene un ejemplo, desde la novela *Suki* de Lipman, donde se muestra la propuesta de retomar los sentidos desde la vida animal: "...enjaponarme el dorso de mis garras...quiero decir, de mis manos...-¡Bien observado! -dijo-. Los animales y la gente tienen más en común de lo que la mayoría cree...".<sup>132</sup> Se cierra este apartado desde dos condicionales hacia lo estético en tanto al rescate de los sentidos; primera, que el ser humano viva plenamente por medio del goce, desde lo más natural; segunda implicación, lograr una expansión y enriquecimiento de su vida.<sup>133</sup>

Después de la crítica y de haber expuesto la experiencia estética, se hace un esbozo de lo que es el arte para Dewey; partiendo de que el hombre siempre ha encontrado una base y un apoyo en la naturaleza; en este sentido, su vida, desde antes de nacer y hasta la madurez, es el resultado de una interacción del organismo con su entorno. Por tanto, la cultura debe entenderse desde estos parámetros como el producto de una interacción prolongada y acumulativa con el ambiente.<sup>134</sup> El arte o las obras de arte son una continuidad con los

---

<sup>130</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>131</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>132</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, op. cit., p.108.

<sup>133</sup> *Cfr.* Dewey, John, *El arte como experiencia*, p. 31.

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 32.

procesos mismos de la vida, un ejemplo desde Dewey, las danzas eran un acto especial para los dioses, así como sus instrumentos utilizados para ceremonias importantes.

Para Dewey, el origen del arte se entiende desde aquellos que están o no se han alejado de las experiencias primitivas y de su entorno,<sup>135</sup> no como los estudiosos que consideran todo desde aspectos técnicos buscando causas y efectos; por ejemplo, en el ritual para asegurar la lluvia, además de presentarse como algo mágico, eran exaltaciones inmediatas de la experiencia de vivir,<sup>136</sup> no en el sentido de causa efecto. En otras palabras, se describen como experiencias sensibles inmediatas. Coloca en el centro a los sentidos de todo lo que se ha alcanzado o penetrado. Dewey tiene presente a los niños cuando cita a W. H. Hudson<sup>137</sup> que hace referencia a ellos, en tanto que están desde experiencias primitivas: oír el canto de los pájaros, los ruidos del campo, describir el efecto que le hacer ver las acacias. De igual forma el maestro de Lipman, retoma lo que es el mito, como ejemplo de aquella expresión inmediata con la vida, y lo sitúa dentro del arte:

Los mitos no eran ensayos intelectuales del hombre primitivo en la ciencia, sino algo muy diferente. Sin duda que la inquietud de un hecho inusitado desempeñaba su parte, pero el deleite en el cuento, el progreso en la interpretación de una buena narración jugaban su parte dominante, como sucede en el desarrollo de las mitologías populares hoy en día. El elemento directamente sensible -y la emoción es un modo de lo sensible- no solamente tiende a absorber las ideas, sino que, independientemente de la disciplina especial reforzada con aparatos físicos, somete y dirige todo lo que es meramente intelectual.<sup>138</sup>

El mito es un ejemplo de expresiones inmediatas en la experiencia de vivir; ante la inquietud de un hecho inusitado, trae en consecuencia un deleite en su narración. Al ser sensible como la emoción muestra la continuidad de los procesos de la vida. Los elementos sensibles son experiencias de vida, y éstos someten y dirigen lo intelectual. Desde esta investigación se calificaría hipotéticamente como otra racionalidad. Lipman, como buen discípulo de su maestro, se alimentó de estas ideas y realizó la propuesta de sus novelas, como ya se mencionó en el capítulo anterior. En este mismo sentido, Dewey proporciona otro ejemplo donde se muestra el arte, las cosmogonías hacen un llamamiento directo a la sensibilidad y a

---

<sup>135</sup> Cfr. Dewey, John, *El arte como experiencia*, p. 33.

<sup>136</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>137</sup> William Henry Hudson (1841-1922), conocido en Argentina como Guillermo Enrique Hudson, naturalista y escritor, británico nacido en Argentina, conocido por sus novelas impresionistas.

<sup>138</sup> Cfr. Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p. 34.

la imaginación sensual.<sup>139</sup> Se presenta la imaginación además de las narrativas, como otro elemento para expresar la experiencia estética. El término de imaginación sensual hace referencia a un ejercicio mental desde los sentidos de la experiencia inmediata, porque deleitan de inmediato al ojo y al oído.<sup>140</sup> Así mismo, esta imaginación es sensual porque, desde Dewey, la imaginación posee necesidad estética. Cita constantemente al poeta John Keats<sup>141</sup> por estar en la misma sintonía, describe que la poesía surge cuando los razonamientos adquieren una forma instintiva, como las formas y movimientos del animal; así mismo, considera que el razonamiento sin la imaginación no puede alcanzar la verdad, porque lo que la imaginación capta como belleza debe ser la verdad. Dewey, al estar de acuerdo con Keats, sostiene: “En esta tradición, verdad nunca significa ‘corrección de las afirmaciones intelectuales sobre las cosas’, o ‘verdad de acuerdo con el significado adquirido de la ciencia, sino que denota la sabiduría por la cual el hombre vive’, especialmente ‘el saber del bien y el mal’”.<sup>142</sup> Vuelve a citarse el término vida, es una forma de entender la verdad como una vida plena. Son planteamientos con muchas implicaciones filosóficas; pero como se planteó al inicio del capítulo no se busca una confrontación, ni refutación de dicho pensamiento. Sólo tenerlos como supuestos para comprender la propuesta de Lipman y Sharp. No por ello, dejar claro que requiere de otra investigación, con su propio marco teórico; principalmente por los temas tan importantes con los que se termina este apartado.

---

<sup>139</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>140</sup> *Idem*.

<sup>141</sup> John Keats, 1795-1821, británico, poeta romántico que influyó en Dewey, ver: [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.14190/ev.14190.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14190/ev.14190.pdf)

<sup>142</sup> Dewey, John, *El arte como experiencia*, op. cit., p. 39.

## 2. 2. Nelson Goodman: crear mundos

En este capítulo segundo sobre las influencias estéticas en Lipman, se presenta a Nelson Goodman con el objetivo de tener los elementos estéticos que están en la propuesta de Lipman y Sharp. Goodman<sup>143</sup> es otro autor que influyó en la estética de Lipman. Dos de las obras a investigar son *Maneras de hacer mundos* y *Los lenguajes del arte*; donde enfatiza la idea si hay un único mundo o hay varios; sin embargo, no presenta definiciones últimas y acabadas, como tampoco se pretenden en esta investigación. El tema por estudiar es lo estético y el arte en la creación de mundos. Cabe señalar que no se pretende comparar ni confrontar a nuestros autores, sólo mostrar los aspectos que hacen eco en Filosofía para Niños.

Principalmente se presenta a Filosofía para Niños como una propuesta en la que se puede pensar por sí mismo y decidir en qué mundo se quiere vivir; ello supone la crítica que Lipman y Sharp realizan al sistema en que vivimos; por ende, al sistema educativo que se tiene. En este sentido, la intención de estudiar a Goodman es plantear algunas características relacionadas con la propuesta de pensar, imaginar y decidir el mundo que se quiere vivir; sin la pretensión de hacer un planteamiento exhaustivo sobre Goodman y su temática de construcción de mundo o mundos. Se presentan tres elementos a estudiar, el primero es a través de la pregunta ¿cuándo hay arte?, debido a la confrontación que hay con ¿qué es arte?; el segundo elemento refiere a plantear: cuándo el arte crea mundos y cuándo al crear mundos se hace arte; en el tercer elemento se presentan algunas puntualizaciones sobre la estética en Goodman con el propósito de mostrar su influencia en el proyecto de Filosofía para Niños; finalmente, se aborda qué es la experiencia estética, donde se recogen varios elementos ya expuestos, que conjuntamente implican dicha experiencia.

---

<sup>143</sup> Filósofo americano nacido en Massachusetts en 1906, de orientación analítica y fenomenista. Sus escritos sobre cuestiones del conocimiento, filosofía del lenguaje y filosofía de la ciencia han ejercido una considerable influencia. También hizo notables contribuciones a la teoría de la confirmación de hipótesis, al estudio de los condicionales contrafácticos y a la teoría relativista de la construcción de mundos (1978). [https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Autor:Goodman,\\_Nelson](https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Autor:Goodman,_Nelson)

## a) ¿Cuándo hay arte?

Goodman realiza una crítica a distintas posturas de su tiempo sobre ciencia, verdad, experiencia, entre otras; además, critica a la sociedad que hace creer en un mundo simplista o crea mundos desde un relativismo; y, desde la temática de esta investigación, critica a las teorías estéticas reduccionistas, por lo cual, su propuesta de crear mundos desde el arte y otros mundos posibles. Este planteamiento hace pensar en uno de los elementos que caracterizan a Goodman: su relativismo, no desde una postura clásica en la filosofía; sino desde un punto de vista del arte y estético. Para ello, el arte lo entiende como la obra hecha por el artista ya sea pintura, literatura, danza, música o escultura. Nuestro autor no se referirá a la pregunta ¿qué es el arte? sino ¿cuándo hay arte? La primera no le interesa a nuestro autor, por la razón que le llevaría a dar una definición y se interprete como algo determinado, como ha pasado en la historia del arte. La segunda pregunta abre la investigación y da pauta a investigar las implicaciones con el arte; por ejemplo, cuándo funciona como símbolo.<sup>144</sup> Por los límites de esta investigación no se desarrolla la idea de símbolo, sólo se mencionan tres características principales: 1) *Plenitud relativa* cuando son significativos y pertinentes los aspectos de un símbolo; 2) *Ejemplificación*, cuando un símbolo posea o no denotación simbolizará según su función como una muestra de las propiedades que posea, ya sea literal o metafóricamente; 3) *Referencia múltiple y compleja*, cuando un símbolo ejerce diferentes funciones referenciales que pueden estar integradas entre sí y en interacción.<sup>145</sup>

En este sentido, para Goodman, una de las características del arte es por lo que es y por su función. La importancia de esta postura, si funciona desde cierto modo de referencia entonces puede contribuir a la construcción de un mundo,<sup>146</sup> es decir, lo que funciona construye, lo que “es” no construye. Un ejemplo por su función: una piedra tirada en el asfalto no será arte hasta que la encontramos en un museo con determinada función; un ejemplo por lo que “es” arte, cierto cuadro de Rembrandt puede usarse como una manta para tapar una ventana y aun así seguirá siendo una pintura, aunque es cuestionable su función. El segundo ejemplo lleva a identificar la esencia del arte, porque independiente del hombre seguiría siendo arte. Dejando

---

<sup>144</sup> Cfr. Goodman, Nelson (1990), *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, p. 98.

<sup>145</sup> *Ibidem*, pp. 99-100.

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 102.

de lado un cierto dilema, Goodman está por la propuesta de la función, entendida desde la función del símbolo.<sup>147</sup>

El arte, aunque es relativo, no lo será dentro del sistema en el que se visualice y aunque siempre tengamos que adoptar un marco de referencia, será al menos de forma temporal: “Una imagen que se haya dibujado con una perspectiva invertida, o que se haya distorsionado por cualquier otro sistema, puede ser tan correcta bajo ese sistema...”<sup>148</sup> Esto ayuda a entender el porqué un arte no es más que otro. Es un relativismo interesante desde el tema del arte, por un lado, nada está determinado y al mismo tiempo se está liberando del relativismo absoluto: “Pero no porque algo sea relativo de esa manera a una intención habrá de entenderse en absoluto que es relativo a un mundo o una versión”.<sup>149</sup> Otro ejemplo que nos da es que no se puede decir si el arte permanece o si la vida es breve, lo que se puede decir es que ambos pasan. Por tanto, aunque Goodman no lo especifica, el arte tiene una plenitud relativa, es ejemplificación y es referencia múltiple y compleja; también deja entendido que no es puro sentimiento, no es sólo belleza, no es placer o emoción extendida, tampoco sólo una emoción estética especial: es esto y más a la vez.

## **b) Creación de mundos es arte y el arte crea mundos**

En el apartado anterior se propuso la función del símbolo en el arte para crear mundos; sin embargo, ¿qué implica crear mundos? En palabras del creador *Maneras de hacer mundos*:

Los mundos de la ficción, de la poesía, de la pintura, de la música o de la danza y los de las otras artes están hechos en gran medida de mecanismos no literales, tales como la metáfora, o por medios no denotativos, tales como la ejemplificación y la expresión. Y en esos mundos se acude también, con

---

<sup>147</sup> Desde un comentario personal, desde esta postura de Goodman, si se toma el arte como lo que es, el hombre tendría que esforzarse en descubrir lo que el arte es; y aunque para alguien no sea arte, no significa que no sea arte. Es una postura que coloca al arte como lo que determina la experiencia del ser humano. Es una postura que se critica en esta tesis desde los autores citados, porque el arte en los museos al sacarlos de su significatividad de donde surgieron, se les quita la posibilidad de suscitar la experiencia estética en los que están en el museo. En Goodman, se rescataría la subjetividad, la función no depende del sujeto sino de la función simbólica. Con esto se salva un relativismo. En lo educativo no se trata de buscar por qué algo es bello; sino cuándo llega a ser bello.

<sup>148</sup> Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p. 176.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 167.

frecuencia, a imágenes, sonidos, gestos o a otros símbolos pertenecientes a sistemas no lingüísticos.<sup>150</sup>

Goodman, al igual que Lipman, tiene bien clara la importancia de la literatura: “Es obvio que los trabajos de la ficción literaria y los trabajos correspondientes en otras artes juegan un papel sobresaliente en la construcción de mundos, y los mundos que habitamos no son en menor medida herencia del trabajo de novelistas, autores de teatro o pintores que el resultado de las ciencias, las biografías o la historia”.<sup>151</sup> Por otro lado, cuando sólo se considera válido el mundo creado, contado y explicado por la ciencia se cierra la posibilidad del mundo que puede crear el arte, y tan válido como el de la ciencia: “...es que el arte no debe tomarse menos en serio que las ciencias en tanto forma de descubrimiento, de creación y de ampliación del conocer, en el sentido más amplio de promoción del entendimiento humano, y que, por lo tanto, la filosofía del arte debe concebirse como una parte integral de la metafísica y de la epistemología”.<sup>152</sup> Sin embargo, no es importante ponerlos al mismo nivel, sino plantearse ¿cuál es el objetivo del arte en crear mundos a diferencia del de la ciencia? “...lo estético no se dirige a fines prácticos, no está preocupado por la defensa propia o la conquista, la adquisición de necesidades o lujos, ni la predicción o el control de la naturaleza”.<sup>153</sup> Sin embargo, hay un elemento que comparten la ciencia y el arte: la ficción.

Goodman explica que la ficción se aplica directamente a los mundos reales, no a los posibles; es decir, incide en la realidad. Un elemento que es determinante en todas las artes para la creación de mundos es lo no literal; como la metáfora, la ejemplificación, en específico: la imagen. Imagen no en el sentido material, sino como representación, que puedan transformar nuestra idea cotidiana del mundo.<sup>154</sup> Así mismo, la ficción puede transformar nuestros desgastados mundos,<sup>155</sup> llega a reorganizar éste al que estamos tan acostumbrados. La ficción parte de lo real, Goodman sostiene: *anidan los mundos posibles de la ficción en el seno de los mundos reales*;<sup>156</sup> es decir, tiene que ver con nuestras imágenes (imaginación), con nuestros símbolos; por ejemplo, a partir de nuestra imagen del mundo puede cambiarse o

---

<sup>150</sup> *Ibidem*, pp. 140 y 141.

<sup>151</sup> *Ibidem*, p. 142.

<sup>152</sup> *Ibidem*, p. 141.

<sup>153</sup> Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, 1ª edición, Paidós, Madrid, 2010, p. 219.

<sup>154</sup> *Cfr.* Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p.141 s.

<sup>155</sup> *Ibidem*, p. 145.

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 144.

hacer ficción de nuestra imagen cotidiana del mundo: "...parten de mundos familiares, los deshacen, los rehacen y vuelven a partir de ellos, y reformulan, así esos mundos de diversas maneras, a veces notables, y a veces recónditas, pero que acaban por ser reconocibles, es decir *re-cognoscibles*".<sup>157</sup> Recapitulando, la ficción implica descubrir, crear, construir o reconstruir; así mismo, puede recrear, imaginar, reorganizar; es inducir a la creación de mundos; por ejemplo, crear mundos desde la ficción literaria; por ende, reorganizar nuestro mundo es una de las funciones de la obra de arte. En este sentido, las novelas de Filosofía para Niños muestran lo que Goodman pretende al respecto. En la novela *Pixie* de Lipman, la ficción tiene que ver con la realidad; a continuación se citan dos fragmentos, primero: "...¡Eso es! Pues bien, ese huracán hizo girar a las personas hasta que separó sus mentes de sus cuerpos";<sup>158</sup> el segundo fragmento: "...Las palabras no eran felices, como no lo habían sido las orejas y los brazos, y las narices cuando estaban separados. Los sustantivos querían verbos que los acompañaran y los verbos querían estar con los sustantivos".<sup>159</sup>

Ante esto, la ejemplificación implica el pensamiento de reconstrucción de un mundo, de imaginar otro mundo; o sea, de pensarlo o pensarse de otra manera; pero es sólo pensamiento. Por tanto, en qué sentido o momento pasa a ser una decisión, un acto, ¿el arte tendrá la posibilidad para pasar a la acción o a la decisión?, y, ¿sólo se trata de reorganizar o de una *mejor* reorganización? Goodman lo plantea de la siguiente manera: "...siempre comenzamos a partir de alguna vieja versión o de algún viejo mundo que hemos tenido a la mano y al que estamos atados mientras no tengamos la determinación y la habilidad necesarias para rehacer esa versión o ese mundo y construir otros nuevos".<sup>160</sup> Esta crítica no está del todo desarrollada; sin embargo, al implicar un momento de atadura se requiere determinación o decisión para rehacer o construir otros mundos. Además de decidir, se requiere la habilidad; es otra característica necesaria para rehacer y construir mundos nuevos, aspecto donde entra el arte y lo estético. Más adelante se aclara a qué tipo de habilidades se refiere tal planteamiento.

---

<sup>157</sup> Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p.144.

<sup>158</sup> Lipman, Matthew, *Pixie*, 3ª. edición, Ed. Fray Bartolomé de las Casas, México, 2004, p. 103.

<sup>159</sup> *Ibidem*, p.109.

<sup>160</sup> Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p.134.

Así mismo, en la creación de mundos, desde el arte, está la “verdad”, tema central en la tradición filosófica, por ejemplo, la verdad en las ciencias del espíritu.<sup>161</sup> La posición de Goodman, al igual que otros filósofos como Gadamer, es en contra de una verdad última y determinante; desde una crítica: “la verdad, lejos de ser un ama solemne y severa, es una sirvienta y obediente”.<sup>162</sup> Es por lo cual, cada mundo tiene su verdad, la verdad es convencional y él estará más por la utilidad que la verdad: “...la utilidad más bien como cercanía a la verdad y no como criterio de la verdad misma”.<sup>163</sup> Goodman advierte el problema del pragmatismo que toma la utilidad como criterio de verdad; más bien se trata de una utilidad como saber, que acerca al individuo a verdades, así como a adquirir conocimiento. Es decir, se está por una aproximación verdadera, un carácter más de corroboración que concluyente, la verdad no como condición necesaria sino una condición suficiente.<sup>164</sup> De acuerdo con nuestro autor, a la ciencia no le interesa “la verdad”, sino cierta verdad desde hipótesis;<sup>165</sup> en otro sentido, al arte tampoco le interesa cuándo pretende dictaminar o determinar, por ejemplo: el arte no es verdadero ni falso, pero muestra mucho:

“Una imagen no representativa, como un cuadro de Mondrian, no dice nada; nada denota, nada representa, y no es ni verdadera ni falsa, pero muestra mucho. No obstante, también el mostrar o el ejemplificar, al igual que el denotar, es una función referencial, y cabe plantear consideraciones muy similares que se aplican tanto a las imágenes como a los conceptos o predicados de una teoría, a su significación y a lo que revelan, a su fuerza y a su precisión, a su validez”.<sup>166</sup>

Un planteamiento similar y simple se encuentra en la novela *Pixie*:

-¡Pero, Pixie! -protestó Tomás-. ¡Se supone que teníamos que inventar historias *increíbles*, y tu historia es *verdadera*!

-Tomás, no importa nada si es verdadera o no lo es. Lo que es verdadero a veces es tan difícil de creer como lo que es inventado. Te lo puedo demostrar.<sup>167</sup>

---

<sup>161</sup> Revisar II. Preliminares. La verdad en las ciencias del espíritu y ¿Qué es la verdad? Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método II*, Salamanca, novena edición, Sígueme, 2015.

<sup>162</sup> Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p. 38.

<sup>163</sup> *Ibidem*, p. 167.

<sup>164</sup> Cfr. Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p. 164 s.

<sup>165</sup> Cfr. Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 236 s.

<sup>166</sup> Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., pp. 39 y 40.

<sup>167</sup> Lipman, Matthew, *Pixie*, op. cit., p.76.

Está clara la postura ante la verdad y su inclinación por la validez, por lo correcto, consistente y fuerza lógica. Muestra de esta elección se debe a que hay versiones correctas que no son verdaderas o verdades que no han sido correctas. Así es como el arte tiene que ver con la validez siempre y cuando sea eficaz por construir mundos, no si está a favor de la verdad.<sup>168</sup> Goodman, después de mostrar elementos para una validez, concluye afirmando que un sistema categorial no es para decir que es verdad, sino para mostrar qué se puede hacer.<sup>169</sup>

Ahora bien, según Goodman, la ejemplificación en el arte no se trata de ser idéntico a lo representado, sino que a partir de ella se pueda reconstruir lo representado; ejemplificación es dar una muestra, es propiciar encontrarse en una relación en el ejemplo que se pretende mostrar.<sup>170</sup> Desde la perspectiva de nuestro autor, la obra de arte ejemplifica formas que se han de encontrar en el mundo o que se han de inscribir en él; por ejemplo, formas, sentimientos, afinidades y contrastes; por la cual, es una función de suma importancia al crear mundos: "...la validez...de una armonía de formas...queda comprobada por nuestro éxito a la hora de descubrir y aplicar aquello que se ejemplifica..."<sup>171</sup> Goodman da un ejemplo, aunque general, de la aplicación de una obra de arte cuando se ejemplifica: "una imagen de Mondrian será buena si es aplicable a un esquema que es eficaz a la hora de ver un mundo".<sup>172</sup> Esta ejemplificación supera cuando comúnmente se da un ejemplo de algo, por eso se hace desde el arte y crea mundos. Recapitulando, el énfasis que debe promover el arte a través de lo que muestra o ejemplifica es en tanto lo que pueda significar y revelar su fuerza, con una intención secundaria de no caer en una mirada cotidiana y equilibradora con pretensiones de verdad. La ejemplificación en Lipman se puede ver en la novela de *Kio* y *Gus*, ya que, tanto presenta el descubrimiento del mundo, así como también está clara la creación de mundos en este sentido estético, es de decir, sólo se está ejemplificando metafóricamente sin referir una explicación o descripción, como lo dice Goodman: el mundo se crea por medio de lo que se ejemplifica y expresa, así como el ritmo pulsante de los tambores se muestra de manera insistente, no se describe.<sup>173</sup> La ejemplificación en Lipman es la siguiente:

---

<sup>168</sup> Cfr. Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p. 175.

<sup>169</sup> *Idem*.

<sup>170</sup> *Ibidem*, p. 96.

<sup>171</sup> *Ibidem*, p. 184 s.

<sup>172</sup> *Ibidem*, p. 185.

<sup>173</sup> *Ibidem*, p. 39.

Me tapo la nariz y me meto totalmente bajo el agua. Ahora el sonido del gorgoteo es mucho mayor. Todo suena mucho más bajo del agua. Supongo que el agua hace con los sonidos lo que el cristal de aumento de la abuela hace con las palabras que ella lee.

Soy un submarino. Me muevo bajo el polo sur. Despacio. Cuidadosamente. ¡Peligro, iceberg a proa! ¡Casi chocamos! ¡Pero ahora estamos atrapados en el hielo! Tendremos que abrirnos camino. Ahora va bien, muchachos. Bien, un poco más a la izquierda. ¡Ya está! Bien, ahora podemos salir a la superficie. Gracias capitán.

Floto de espaldas. Soy una isla en el océano. Hay agua a todo mi alrededor. Incluso el aire es realmente húmedo.

El chorro es agua. El hielo es agua. El agua es agua. Todo está hecho de agua.

Soy un pez. Mi hermana es un pez. Mi padre es un pez. Mi madre era -es- un pez.

Desciendo hacia el fondo del océano. Descanso en la arena. Soy un pez en la arena. Granos de arena. Granos de oro. Soy un pez en la arena dorada.

Todo está mojado. En todo el mundo, en todo, sólo hay agua, nada más que agua.<sup>174</sup>

Del ejemplo anterior se puede realizar el ejercicio de qué significa, qué revela, cuál es su fuerza, incluso qué función tiene; en otras palabras: qué ejemplifica. En este mismo sentido, hay un planteamiento según Goodman que vuelve a poner en movimiento las conclusiones obtenidas hasta aquí, ya que sólo son temporales: ¿En qué sentido esto puede contribuir a la concepción, y a la construcción, de un mundo?<sup>175</sup> Siguiendo la ejemplificación anterior, el autor de *Maneras de hacer mundos* cita el ejemplo de Tales de Mileto, menciona que lo han mal interpretado como un mundo cerrado y reduccionista. Goodman advierte en no buscar mundos originarios; sino considerarlo desde la ejemplificación. Si bien, al no estar por la concepción de un mundo único, no quiere decir que esté en contra de un mundo en sentido personal. La propuesta está en concebir, desde lo estético, los mundos que se presentan como un modo de sentir la obra.<sup>176</sup>

En este quehacer de crear mundos está de trasfondo la experiencia estética, una característica es que ha de ser activa, no sólo depende del sujeto sino ella mueve diversas habilidades encaminadas a lo estético; en este sentido, un aspecto muy importante que resalta nuestro autor es que éstas se han de transformar por el encuentro estético: "...ejercer discriminaciones delicadas y discernir relaciones sutiles, a identificar sistemas de símbolos, caracteres dentro

---

<sup>174</sup> Lipman, Matthew, *Kio y Gus*, op. cit., pp. 14 y 15.

<sup>175</sup> Cfr. Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p. 102.

<sup>176</sup> Cfr. Goodman Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 226.

de estos sistemas y lo que estos caracteres denotan y ejemplifican, a interpretar obras y a reorganizar el mundo a partir de las obras..."<sup>177</sup> ¿Qué es lo estético?

Por una parte, hay un planteamiento desde lo que no es. Lo estético no necesariamente tiene que ver con lo bello, en sentido restrictivo, puesto que lo feo también puede ser bello;<sup>178</sup> tampoco es únicamente placer, ni una emoción especial.<sup>179</sup> Se aclara, el gusto no sirve como medida absoluta de lo estético; ya que, después de un tiempo ya no gusta una obra.<sup>180</sup> Por otra parte, se puede comenzar a plantear de una manera afirmativa, en vez de hablar de placer en lo estético es mejor referirse como satisfacción; puesto que no se trata de emociones desbordantes sino serenas e indirectas.<sup>181</sup> Goodman señala la existencia de un entendimiento estético que posibilita y estimula la investigación; si sólo es pasivo sin promover la investigación, podría ser un fracaso.<sup>182</sup> Por tanto, ¿desde dónde se puede plantear lo estético?

El que exista la posibilidad de mundos alternativos, en la creación de mundos, proporciona un carácter liberador al sugerir nuevos caminos de exploración; es decir, no se acaba de construir mundo alguno.<sup>183</sup> Se muestra un ejemplo muy claro que hace eco a Filosofía para Niños, en tanto al planteamiento de creación de mundos alternativos frente a otros fijos o determinados:

-Lo que quiero decir -dice Kio-, es que los peces no construyen casas en las formas en que las abejas construyen colmenas y los pájaros construyen nidos. Un ruiseñor está en su casa en el nido; un pez está en su casa en el mar.

-Eso son dos clases -le digo a Kio-, pero existe una tercera clase. Hay animales a los que no les gusta vivir en el mundo tal y como se lo encuentran. Intentan cambiar el mundo para que se adapte a ellos.

-¡Oh! ¿Sí? -dice Kio- ¿Cuáles?

Suki deja de darse crema bronceadora el tiempo suficiente para poder decir:

-Los humanos.

-El mundo no es siempre igual -dice Brand, después de darse la vuelta y sentarse-. Puede ser más frío o más caluroso, o más húmedo o más seco. ¿qué pasa entonces?

-Supongo que algunos animales son capaces de cambiar y otros no - responde Kio.

-¿Qué les pasa a los que no pueden cambiar? -pregunta Suki.

-Se mueren -digo-. Como los dinosaurios...Más tarde...

---

<sup>177</sup> *Ibidem.*, p. 218

<sup>178</sup> *Cfr.* Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 230.

<sup>179</sup> *Ibidem.*, p. 219.

<sup>180</sup> *Ibidem.*, p. 234.

<sup>181</sup> *Ibidem.*, p. 222.

<sup>182</sup> *Ibidem.*, p. 221.

<sup>183</sup> *Cfr.* Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p. 42.

Nunca seré capaz de conducir, me digo a mí misma pero no se lo digo a él porque no quiero que se sienta mal. En voz alta le digo:  
-Yo quiero hacer algo diferente.  
-Lo harás -dice él-. El mundo ya no será nunca el mismo gracias a ti.<sup>184</sup>

El carácter liberador de la posibilidad de mundos alternativos es entendido y propiciado desde la idea de mundos diversos, desde lo relativo, específicamente en el arte; ya que se incrementa la agudeza de nuestra intuición, nuestra capacidad de discernimiento y amplitud de nuestra comprensión.<sup>185</sup> Por lo tanto, el carácter liberador y la experiencia estética tienen algo en común; ya no se está ante una pasión por tener un único mundo, ahora se tiene relativo el movimiento, el orden, la realidad misma; pero ante este relativismo no es que todo sea correcto, que todo valga.

Como ya se ha mostrado, en la creación de mundos está la ciencia y el arte, aclara Goodman, no hay una dicotomía total en el quehacer de la ciencia y del arte; ni mucho menos sería una más que otra en el sentido de importancia; sino se asemejan en la forma de descubrir, de creación y de incremento en el conocer. Después de estos dos primeros opuestos, aparentes, está lo sensorial o emotivo contra lo cognitivo, donde tampoco hay dicotomía; aunque sí toma posición este filósofo: relaciona al arte más con lo cognitivo sin excluir a lo sensorial.

A continuación, un ejemplo de la novela *Kio y Gus*, donde se muestra un planteamiento sobre la percepción de la realidad desde los sentidos, se ve la ejemplificación de distintas formas de ver, conocer y hasta crear el mundo a través de la escultura:

Lo llevo a mi habitación y le doy mi gato de arcilla.  
-¡Haz algo! -le digo.  
-¿Qué podría hacer? -dice él-. ¡Ya sé! ¡Haré un melocotón! -Da vueltas a un poco de arcilla entre sus manos hasta que tiene una pelota redonda, después me la da a mí-. ¡Ahí tienes! -dice-. Un melocotón.  
-Eso es una tontería -contesto-. Mira, déjame enseñarte-. Cojo un trozo de arcilla y lo convierto en una pequeña bola.  
-Eso es un hueso -digo.  
Después añado más arcilla alrededor.  
-Esa es la parte que te comes -digo.  
Y después lo recubro todo con otra capa de arcilla.  
Todo lo que yo veo es la piel -dice Kio.

---

<sup>184</sup> Lipman, Matthew, *Kio y Gus*, op. cit., pp. 53 y 54.

<sup>185</sup> Cfr. Goodman, Nelson, *Maneras de...* op. cit., p. 43.

-Cierto, quizá sea eso todo lo que tú ves -digo yo-, pero tú *sabes* que lo que yo hice es realmente como un melocotón y lo *tuyo* no. Lo mío es un melocotón con todas sus partes...

-Yo empiezo desde el exterior y tú desde el interior -dice.

-¡Nunca te *metes* dentro! -contesto- ¡Sólo te *quedas* fuera!...

-Es la única forma que conozco -dice Kio.

-*Era* la única forma que conocías -contesto-. Ahora conoces *dos* modos.<sup>186</sup>

En primer lugar, la experiencia, desde el punto de vista estético, es más que simples emociones, a partir de esta investigación se comprende desde otro tipo de racionalidad; desde Goodman puede entenderse como un discernimiento por los sentidos que implica el uso cognitivo de las emociones. Por ejemplo: “En la vida diaria, a menudo es más necesario clasificar las cosas por sentimientos que por otras propiedades: tenemos más posibilidades de que las cosas nos vayan bien si sabemos cómo tener miedo, cómo desear, aventurarnos, o desconfiar de las cosas adecuadas...”<sup>187</sup> Hay una advertencia, en el discernimiento por sentimientos debe volverse teórica y no práctica. Goodman enuncia que la ciencia no debe excluir el sentimiento al explorar, ni el ímpetu de la inspiración y la curiosidad. Hay una serie de características de lo que sería volver teórico el discernimiento por sentimientos; es decir, nuestro autor afirma que para que sean utilizadas cognitivamente las emociones deben sentirse, en otras palabras, cuando se discierne la emoción se está sintiendo, es hacerlas parte de nuestra experiencia estética; todo esto, sin perder de vista que el arte implica el saber y sentir, lo cognitivo y emotivo:

- Ser demasiado optimista al investigar.
- Interpretar tendenciosamente la evidencia (desde las emociones).
- No rechazar los resultados deseados.
- No evitar las líneas de investigación que sospechamos irán en nuestro favor.
- Utilizar el sentimiento a la hora de explorar.
- Que el entusiasmo abra los ojos a pistas sobre problemas intrigantes e hipótesis prometedoras.<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> Lipman, Matthew, *Kio y Gus*, op. cit., p. 19s.

<sup>187</sup> Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 226 s.

<sup>188</sup> Cfr. Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 227.

Lo sensorial es parte importante del arte, pero no lo es todo, sino es conjuntamente con lo cognitivo, Goodman nos da un ejemplo diciendo que lo que conocemos en el arte lo sentimos en nuestros músculos y lo entendemos con nuestra mente y "...que toda la sensibilidad y capacidad de respuesta del organismo participa en la invención e interpretación de símbolos".<sup>189</sup> Es de recordar, él parte de la reflexión de reconsiderar la emoción para el entendimiento y desde aquí comprender lo estético: *dotar de emociones al entendimiento*. Este punto tiene eco en la propuesta estética de Lipman, él dice, la gente piensa mejor cuando está conmovida, apasionada.<sup>190</sup> Un ejemplo de Lipman, donde las emociones deben sentirse y, además, utilizar el sentimiento a la hora de investigar, es la novela de *Kio y Gus* cuando ella le pregunta a su papá: ¿Soy bonita?, para contestarle a Gus lo hace con distintas preguntas: ¿Cuál es el mejor postre que puedas imaginar?, ¿qué olor es el que más te gusta en el mundo?, ¿cuál es la mejor música de todas?<sup>191</sup>

### c) Algunas puntualizaciones sobre su estética

1. En las obras de arte no existe la copia tal cual, cada una es nueva; es hacer algo a partir de una ya existente donde intervienen prejuicios e intereses; por ejemplo, dice Goodman: "...ya está obsesionado por su propio pasado, por viejas y nuevas insinuaciones que le llegan del oído, la nariz, la lengua, los dedos, el corazón y el cerebro";<sup>192</sup> además, para que no fuera una copia se necesitaría un ojo libre e inocente. Por otro lado, aunque fuese considerada una copia será auténtica por tener su mérito estético, es decir, poseer excelencia simbólica o poseer una constelación de atributos.

2. La idea de realismo en la obra de arte es relativa, no depende de la información que presente; depende del "...sistema de representación normal para una cultura o una persona concretas en un momento dado".<sup>193</sup> Es decir, implica introducirnos en el espacio que representa.

---

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 233.

<sup>190</sup> *Cfr.* Lipman, Matthew con Ann M. Sharp, *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 16.

<sup>191</sup> *Cfr.* Lipman, Matthew, *Kio y Gus*, op. cit., p. 18 s.

<sup>192</sup> Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 23.

<sup>193</sup> Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 47.

El punto 1 y 2 pueden verse ejemplificados en la novela de *Suki*, trata sobre la copia o el realismo y los temas hacen referencia a la experiencia personal:

Una foto se ve igual que el lugar fotografiado.

-Y cuando uno pinta un cuadro -intervino Laura-, es un buen cuadro si es como la persona o la escena pintada...

-¿Entonces, según ustedes, una obra de arte es una especie de copia, una copia de un original? -preguntó el profesor Núñez.

Ari estaba sentado en el borde de su asiento, silencioso, tenso y expectante...Pero Suki preguntó:

-¿De qué es copia un poema, entonces?<sup>194</sup>

El problema de la copia se va ejemplificando aún más en el mismo fragmento de *Suki*, a través de las siguientes proposiciones y cuestiones de los mismos personajes: ¿Es copia de algo que pasó en la vida del poeta?, ¿va a ser un buen poema si se parece a lo que realmente me sucedió?, ¿si fue como sucedió o si fue como tu experiencia de lo que sucedió?

3. El objeto en el arte ha de verse desde una manera no pasiva: “el objeto no permanece como un modelo dócil con todos sus atributos desplegados y separados de forma ordenada para que los podamos admirar...”<sup>195</sup> Aún más, nos dice que el objeto no nos viene dado, sino resulta de una forma que enfrenta al mundo: según lo que ejemplifica o representa... Aspecto que lleva a plantear la experiencia estética.

4. Algunas características para un juicio estético son: el tipo de escrutinio a realizar, las comparaciones o contrastes por medio de la imaginación y las asociaciones relevantes a establecer. Además, está la experiencia visual; si no del todo al alcance, sí en la posibilidad. Por último, los cambios extremadamente sutiles pueden alterar todo el diseño, el sentimiento o expresión de la obra de arte; por ejemplo, para Goodman, una obra de arte tiene cualidades estéticas a simple vista, pero hay otras que nos determinan cómo las miramos. Sin embargo, los juicios estéticos no tienen el objetivo de una valoración última; sino descubrir sus características, puesto que juzgar no es la mejor manera de entender la excelencia o bondad de las obras de arte.

---

<sup>194</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, op. cit., p. 128.

<sup>195</sup> Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 43.

5. En cuanto a la sensibilidad estética, la obra de arte implica sentimientos, aunque no se determina lo estético de una obra por su intensidad y duración del placer.

#### **d) La experiencia estética**

Algunas veces las emociones del espectador no son tan intensas como las de los actores en el escenario; aunque él es pasivo, no se trata de que llegue a imitar al actor en sus emociones, porque ya no sería estética su experiencia. Desde cierta postura del arte, la copia es un sustituto de la realidad; sin embargo, desde Goodman, no hay copias porque siempre son originales y propias, si el espectador llega a tener emociones como el actor entonces no sería imitación, sino una experiencia estética personal. Por tanto, ¿qué es una experiencia estética?

En primer lugar, la experiencia estética está ligada a una *actitud* y ésta ha de ser estética como una actividad inquisitiva, una investigación desinteresada, es creación y re-creación.<sup>196</sup> En otras palabras, es activa y no pasiva la posición frente al arte. Es desinteresada porque lo estético no sólo ha de ser para obtener placer, aunque sea considerado de una calidad diferente y superior, o sea una emoción estética especial. Goodman va ensayando el término de satisfacción en lugar del placer, colocándolo como el objetivo temporal de lo estético.

En segundo lugar, como ya se habló de la relación entre lo cognitivo y emotivo, si bien varios autores han investigado esta relación por la preeminencia que se le ha dado a la razón por encima de lo emotivo, para Goodman las *emociones funcionan cognitivamente* en la experiencia estética. Por ello, para resaltar la importancia de lo emotivo, advierte que la insensibilidad emocional es como una sordera o ceguera, dificultando la experiencia estética, donde los sentimientos no sólo se usan para explorar el contenido emocional de la obra, sino también para sentir el aspecto de la obra.<sup>197</sup> Ya se mencionó la necesidad de dotar de emociones al entendimiento, de hecho, esta acción ya sería una experiencia estética. Buscar que las emociones sean sentidas no es que se diluyan en lo cognitivo, pero sólo así se pueden utilizar las emociones cognitivamente. En este sentido, explica Goodman, lo cognitivo

---

<sup>196</sup> Cfr. Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 218 ss.

<sup>197</sup> *Ibidem*, p. 224.

discriminará entre las emociones y las relacionará para entender la obra de arte, para luego integrarlas al resto de nuestra experiencia del mundo. Incluso, si ocurriera lo inverso de absorber pasivamente las sensaciones y emociones, no implicará su anulación. La acción de integrar la experiencia estética al resto de nuestra experiencia del mundo contiene innegablemente la acción de la cognición, siendo el objetivo principal de nuestro autor; sobre todo, en este movimiento, es de resaltar que las emociones pueden sufrir modificaciones durante la experiencia estética.<sup>198</sup> Es decir, emociones modificadas por lo cognitivo.

En definitiva, Goodman no presenta lo estético desde un carácter necesario, ni suficiente,<sup>199</sup> sino desde una condición que tiende a estar presente, que es o está. Estéticamente no hay comparaciones ni excelencias.<sup>200</sup> En el siguiente ejemplo de Lipman, en su novela *Kio y Gus*, se muestra la necesidad de considerar un conocimiento desde los sentidos; así mismo, podría interpretarse como la propuesta de otro tipo de experiencia de las cosas, en sí como experiencia estética de las cosas:

La gente que ve, a menudo no aprecia lo que es tocar. El tacto no tiene para ellos nada de maravilloso. Apenas han visto un melocotón se lo comen, y no han llegado a sentir nunca su peso en las manos, o a captar su redondez, o a sentir el suave pelo de su piel. Y, sin embargo, aunque se tratase sólo de una piedra, sería maravilloso sostenerla y también misterioso. ¿Qué hay más silencioso que una piedra?<sup>201</sup>

Cuando Goodman habla de características de lo estético, podría referirse a la experiencia estética, por ejemplo, cuando hay eficacia cognitiva en el arte, se logra experimentar la delicadeza de discriminación, el poder de integración y la justicia de proporción entre el reconocimiento y el descubrimiento.<sup>202</sup> Como se puede ver, no son simples habilidades cognitivas, sino que se entienden desde la esfera del arte: delicadeza, poder, justicia. Aquí se entiende que el encuentro estético puede transformar muchas de nuestras habilidades.

Queda claro en Goodman que la experiencia estética es estar como en la frontera; la eficacia cognitiva no es determinada por lo placentero; en el gusto siempre hay vaivenes; puede haber

---

<sup>198</sup> *Idem.*

<sup>199</sup> *Ibidem*, p. 227.

<sup>200</sup> *Ibidem*, p. 230.

<sup>201</sup> Lipman, Matthew, *Kio y Gus*, op. cit., p. 42.

<sup>202</sup> *Cfr.* Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, op. cit., p. 235.

perdurabilidad placentera, pero no es necesario; cuando se habla de placer es mejor desde la satisfacción; más aún, en vez de satisfacción asegurada es satisfacción que se persigue; revalorar lo emotivo, pero emociones que funcionan cognitivamente.

Para terminar la presentación, se hace referencia al tema de esta tesis: a la ética; al final de la obra: *Los lenguajes del arte*, hay ciertos atisbos de una moral o ética en el arte; aunque no parece ser un tema de interés en su obra. Además, como es característico en Goodman, no tiene una postura determinista:

El arte nos entrena para la supervivencia, la conquista y la ganancia. Canaliza la energía sobrante, alejándola de objetivos destructivos. Hace que el científico sea más preciso, el mercader más astuto y, a la poste, evita que las calles se llenen de delincuentes juveniles.<sup>203</sup>

---

<sup>203</sup> *Ibidem*, p. 231.

### 2.3. Monroe Beardsley: el arte y lo estético

Beardsley,<sup>204</sup> filósofo que influyó en M. Lipman desde el punto de vista estético, escribió con John Hospers la obra: *Estética: historia y fundamentos*, en la cual se basa el presente apartado de la investigación y por ser esclarecedora para la misma. Así mismo, se trata de un planteamiento de su estética y del arte. En Beardsley y Hospers, la estética es la rama de la filosofía que se ocupa de analizar los conceptos y resolver los problemas que se plantean cuando contemplamos objetos estéticos. Lipman en sus novelas filosóficas expone características de la experiencia estética y está la posibilidad de vivir la misma experiencia estética narrada.

#### a) La experiencia estética

El primer punto a considerar es que la filosofía del arte ocupa un campo más limitado que la estética; puesto que, a lo largo de la historia, las cuestiones estéticas se han abordado como si fueran del arte, y no es así; por un lado, la filosofía del arte se enfoca a los conceptos y problemas relacionados con las obras del arte; y por otro lado, está el problema de lo estético a lo que Beardsley y Hospers dedicarán su estudio, por ejemplo: ¿Hay una forma estética de contemplar las cosas? El planteamiento del problema comienza cuando se ven las cosas desde un punto de vista mecanizado y se busca lo básico para lograr objetivos en la vida. Beardsley y Hospers, haciendo crítica, dicen que reconocemos las cosas desde nuestro catálogo mental sin llegarlas a ver realmente. La propuesta de estos autores es buscar una actitud estética como forma de contemplar el mundo, no desde un punto de vista cognoscitivo, sino desde una forma de saborear la experiencia de percibir. Se busca saborear la experiencia y no necesariamente utilizarla. Por un lado, el aspecto cognitivista lo relaciona con la capacidad analítica la cual puede incrementar la experiencia estética como la puede ahogar.<sup>205</sup> Por otro lado, la forma de contemplación es lo que ofrezca el objeto estético, y no desde una relación personal de dicho objeto hacia el observador. En otras palabras, no es que se descarte la identificación del observador con la obra; sino evitar que se suplante la contemplación de la

---

<sup>204</sup> (1915-1985) Dedicado principalmente al campo de la estética, fue elegido presidente de la Sociedad Americana de Estética en 1956.

<sup>205</sup> Es una advertencia que se considera en el pensamiento crítico y creativo pero que no está visto desde lo estético, sólo es desde el aspecto cognoscitivo crítico-lógico, y se introduce el pensamiento creativo que pone en movimiento la crítica.

obra misma, quedándose en identificaciones personales. Al contrario, se trata de buscar una relación en la actitud estética, y no la imparcialidad en la forma de contemplar. La relación implica varios elementos como una relación con nosotros mismos, la relación del artista con su creación, el conocimiento de la cultura de donde brota; además, presupone un estado estético de intensa y completa concentración o una intensa consciencia perceptiva. Cada uno de estos elementos exigen un análisis conceptual, por el objetivo de esta investigación sólo se enuncian.

Por un lado, los valores sensoriales de una obra son captados por un observador estético cuando hay deleite en la textura, color y tono; por ejemplo, en el brillo de un material, el azul intenso del firmamento, las cualidades visuales y táctiles de algún material, o el timbre de un instrumento. Por otro lado, no es el objeto físico el que deleita, sino su presentación sensorial fenoménica. En la actitud del sujeto de contemplación estética, está implicado el objeto fenoménico, refiriéndose no al objeto físico, sino al objeto percibido: "...la atención debe centrarse sobre las características percibidas, no sobre las características físicas que hacen posible lo percibido".<sup>206</sup> El ejemplo que cita Bearsdley es cuando se observa la combinación de colores en una pintura y no detenerse a pensar cómo se mezclaron los colores. Se trata de una percepción o atención estética que puede implicar goce, aunque muchas veces el objeto no sea perceptivo como goce. La percepción fenoménica, en la estética de Bearsdley y Hospers implica hacer diferencia en las artes: hay artes sensoriales y artes ideosensoriales. Algunas características de la percepción ideosensorial sería la nitidez, elegancia o economía de medios; en el caso de la literatura no son percepciones concretas sino sus significados.

Avanzando, ¿Cómo entender lo sensorial en la percepción si no necesariamente tiene que ver con los sentidos que perciben colores, figuras, sonidos, sabores u olores? Cuando la percepción se reduce a lo sensorial surge el problema de clasificar los sentidos en dos: la primera, como es el olfato, el gusto y el tacto; considerados inferiores por ser simples y porque se vinculan únicamente con la satisfacción de las necesidades corporales, de los cuales es difícil aislar de ellos el goce estético. La segunda clasificación, están los superiores, por la razón de tener un orden más complejo que permiten distinguir una infinidad de sensaciones,

---

<sup>206</sup> Bearsdley Monroe C. y John Hospers, *Estética: historia y fundamentos*, Cátedra, Madrid, 1981, p. 105.

como es la vista y el oído. Ahora comparto un fragmento de la novela *Pixie* donde se muestra este mismo problema y división sensorial:

Hombre de hojalata:

- Lo que hacía falta era organizar las partes.

Espantapájaros:

- Sí. Pero durante mucho tiempo no pasó nada. Por fin llegó el momento de juntar las partes y ponerla a trabajar. Se le preguntó a todas las partes: "¿Quién quiere ver?" "¿Quién quiere oler?" y "¿Quién quiere caminar?"

Hombre de hojalata:

- ¡Apuesto a que sé lo que sucedió! Todo el mundo comenzó a discutir por qué las orejas, los ojos, las narices, todos querían ver, y los pies y las manos, todos querían correr y las bocas y los dedos pulgares querían oír.

Espantapájaros:

- Tienes razón. ¡Era un relajo! A los ojos les tocó saborear y se quejaban porque decían: "No podemos saborear nada porque no hay suficiente luz." Y las orejas les tocó oler, pero se quejaban de que no podían oler porque había mucho ruido.

Hombre de hojalata:

- Supongo que renunciar a lo que les había tocado y volver a distribuir las tareas de cada quien.

Espantapájaros:

- ¡Exacto! Pero esta vez lo hicieron bien. A los ojos se les dijo que su único trabajo era ver, y a las orejas se les dijo que su único trabajo era oír.

Hombre de hojalata:

- Y, ¿desde entonces vivieron felices para siempre?

Espantapájaros:

- No, me temo que no...<sup>207</sup>

Ante lo sensorial se pregunta Bearsdley y Hospers ¿Qué razón podría darse para negar que el placer del olfato, el gusto y el tacto es estético? Podemos gozar de olores y sabores, aunque normalmente las obras de arte se han realizado para medios visuales y auditivos. Nuestro autor proporciona el ejemplo que no tenemos sinfonías olorosas; donde sólo queda señalado un orden fenomenal más que físico; en el gusto o en el olor también puede haber matiz, saturación, claridad, tono, volumen o timbre. Está el siguiente ejemplo en Bearsdley y Hospers, cuando se bebe un vino no sólo es por sed, sino por el placer mismo de beberlo.

---

<sup>207</sup> Lipman, Matthew, *Pixie*, op. cit., p. 112 y 113.

Ahora bien, todas las cosas hechas por el hombre pueden ser susceptibles de ser contempladas estéticamente, pero no todas superan el escrutinio estético, queda clara la posición desde una educación; así también hay distintas formas de mirar los objetos, la estética es uno de ellos. En sí, son las bellas artes a las que se puede contemplar, algunas obras han sido creadas con una intencionalidad práctica bien definida, ya sea política o económica. Sin embargo, independientemente de la intencionalidad, según nuestro autor, hay obras como el templo a la diosa Iris, donde la intención del artista o práctica no impide su contemplación estética en la actualidad.

Se encuentra en Bearsdley y Hospers la idea de que la contemplación estética se relaciona con la forma de actuar en nuestra experiencia, razón por la cual puede ser entendida como una actitud y como una percepción. Este punto práctico es lo más importante para nuestro autor, no estudiar precisamente lo que los autores pretendieron, sino cómo actúan hoy en nuestra experiencia: “Actúan provocando respuestas estéticas en los oyentes, y no de otra forma distintiva...actúan *estéticamente* en la experiencia humana”.<sup>208</sup> Habría que aclarar que no se trata del arte útil o de funciones prácticas como los vasos de cristal e innumerables cosas. Desafortunadamente, Bearsdley no lo desarrolla desde un punto de vista moral o ético, sólo habla de una repercusión en el actuar; se comprende este actuar desde lo estético, como forma de vida y experiencia de vida; es decir, una vida estética y no precisamente una vida buena. No da puntos concretos al respecto, podría entenderse en el mismo sentido que una obra de arte produce efectos únicos e irrepetibles; aún más, hay efectos que no pueden expresarse en palabras y por tanto el significado que se le pudiera atribuir sería particular. Al final se retoma este punto.

## **b) Algunos aspectos de las obras de arte**

1. La forma desde el todo y las partes. Desde Bearsdley y Hospers, los valores en las obras de arte no tienen que ver con la figura, sino con “la forma”, por ello los denomina valores de la forma; implica apreciar la obra desde la interrelación del todo y la parte, es decir, con las relaciones u organización global de la obra: su estructura común. La idea de estructura común no anula el modo único de organizarse. Uno de los principios de la forma es la “unidad” opuesta

---

<sup>208</sup> Bearsdley, Monroe C. y John Hospers, op. cit., p. 114.

al caos, a la confusión, a la desarmonía; es estar unificado o que nada lo interrumpe, aunque haya “variedad en la unidad” debido a su complejidad. Otro término para referir esta unidad es el adjetivo *orgánico*,<sup>209</sup> se usa metafóricamente; o sea, en los organismos vivos hay una interacción de las diversas partes y es interdependiente, no independiente. Además de esta unidad orgánica, están: a) *El tema* o motivo dominante; b) *La variación temática* que es novedad desde el tema para conservar la unidad; c) *El equilibrio* como orden estéticamente agradable entre las partes; d) *El desarrollo o evolución*, donde están implicadas todas las partes en su antes y después. La unidad viene en ayuda ante dos enemigos de la experiencia estética: la monotonía y la confusión; en específico, la unidad contra la confusión y la variedad contra la monotonía; hay cuatro elementos que apoyan ante estos enemigos: 1) El contraste entre las partes, 2) La gradación o transición de una cualidad sensorial a otra (dentro de la unidad), 3) El tema y la variación, donde el tema mantiene la unidad y la variación evita la monotonía, y 4) La contención o economía en la distribución del interés durante toda la obra de arte.<sup>210</sup>

2. Los valores vitales son los importados del exterior al arte. No tienen que ver con los del medio, colores o líneas, sino con un conocimiento de la vida exterior al arte y lo que pueda asociar el observador como los sentimientos; es decir, la tristeza va asociada a la música puesto que no está contenida o encarnada en la obra. Por ejemplo, desde Bearsdley y Hospers, un cuadro de la crucifixión no sería plenamente valorado si no se tienen ciertos conocimientos de la vida exterior al arte.

3. Apreciación de las obras de arte. En la apreciación están las intenciones del artista. Por un lado, está el aislacionista para el que no es importante conocer lo que el artista pretendía, la obra debe tener consistencia propia; por otro lado, está el contextualista, quien valora las intenciones del artista, ya que se podría disfrutar más de la obra de arte.<sup>211</sup> Sin embargo, Bearsdley y Hospers no consideran de suma importancia lo que el artista haya pretendido, porque al final pudo haber realizado otra obra; por ejemplo, quizá pretendía crear una obra simple y creó una gran obra de arte. Por tanto, “...mientras el conocimiento de la intención se utilice, no como una clave sagrada para la verdadera interpretación (al margen de lo que otra

---

<sup>209</sup> *Ibidem*, p. 126.

<sup>210</sup> *Ibidem*, p. 127 s.

<sup>211</sup> *Ibidem*, p. 133.

evidencia indique), sino como una nueva clave susceptible de empleo resulta difícil mantener que tal conocimiento nunca es útil”.<sup>212</sup>

### c) Algunas puntualizaciones respecto a su estética

Dentro de las teorías del arte está la teoría formalista donde lo formal es el único carácter intemporal del arte, permite a la obra ser reconocida a través de los siglos y por diversas culturas. Esta teoría sustenta la representación como estéticamente irrelevante, en el sentido que represente algo del mundo real; ni es mejor o peor porque suscite emociones o valores vitales. Es decir, la emoción estética no es igual a la emoción de la vida, es sólo una respuesta a las propiedades formales del arte, por ejemplo, las complejas interrelaciones de figuras y colores en una unidad estética.<sup>213</sup> La crítica al formalismo es que algunas personas se limitan a relacionar su vida con lo que el arte posea como propiedades formales, quedándose en el mundo de los intereses humanos y dejando de lado el introducirse en la corriente del arte o en el mundo nuevo de la experiencia estética.<sup>214</sup> Sin embargo, un punto a favor del formalismo es que posiciona a la misma obra de arte, a lo que presenta más que represente; ante esta postura se propone la importancia de la forma, pero sabiendo que no lo es todo.

Además de la teoría formalista está la teoría del arte como expresión de los sentimientos humanos, donde está implicado el artista y la obra de arte en tanto expresan algo. Es un tema que ha sido abordado por la psicología, pero es totalmente diferente al abordarlo desde la estética. Sin embargo, la crítica es la siguiente: “El hecho de si el artista ha expresado o no sus sentimientos al crear la obra de arte podría parecer irrelevante para el problema de saber lo que expresa la obra artística, si es que expresa algo”.<sup>215</sup> Aquí es donde se plantea Bearsdley y Hospers la pregunta: ¿Cómo puede la música ser triste, o tener alguna cualidad sensible? Sólo los seres sensibles son capaces de estar tristes, la música sólo evoca tristeza en el oyente. Existe un puente entre lo que expresa la obra y las cualidades como seres sensibles,<sup>216</sup> consiste en que la obra tenga características parecidas a la de los seres humanos, sólo así se

---

<sup>212</sup> *Ibidem*, p. 134.

<sup>213</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>214</sup> Es la nota 41 a pie de página donde explica esta crítica. Bearsdley Monroe C. y John Hospers, op. cit., p. 136.

<sup>215</sup> Bearsdley, Monroe C. y John Hospers, op. cit., p. 138.

<sup>216</sup> *Ibidem*, p. 140.

dice que la obra posee cualidades emotivas. Veamos cómo se muestra tal temática en la novela *Suki* de Lipman:

-Bueno, -dijo Miguel volviéndose-, supongamos que hice algo realmente importante para mí, por ejemplo supongamos que llegué a la cumbre del Aconcagua. Y después escribí un poema sobre lo que fue subir al Aconcagua. ¿Va a ser un buen poema si se parece a lo que realmente me sucedió?

-¿Si fue como sucedió o si fue como tu experiencia de lo que sucedió? -preguntó Florencia.

-Es lo mismo -respondió Miguel.

-Una vez, me perdí en un bosque -contó Ari- Éramos seis.

-Sí, ya nos contaste -dijo Miguel sonriendo-. Los otros cinco lograron salir del bosque.

-Bueno -insistió Ari-, si yo puedo escribir un cuento o un poema sobre estar perdido en el bosque, y es exactamente como lo que experimenté cuando estuve perdido en el bosque, ¿eso bastaría para que sea bueno?

Suki lo miró:

-No, Ari, de eso se trata. Sería un buen poema no sólo si nos hiciera sentir como te sentiste vos, sino si nos hiciera sentir como nos habríamos sentido si *nosotros* nos hubiéramos perdido en el bosque.

-Claro -dijo lisa-. No es sólo lo que te sucedió a vos, o cómo te sucedió. Tenés que hacer que nos suceda a nosotros, de algún modo.

-Pero lo que les pasa a ustedes... -Ari vaciló, sopesando las palabras-, ¿tiene que ser igual que lo que me pasó a mí?

-¡No necesariamente! -exclamó Suki.

-Por supuesto que sí -respondió Miguel, tan enfáticamente como Suki había dicho lo contrario-. Si es un buen poema nos hace ver lo que vio el poeta, y nos hace sentir lo que sintió.

-¿De veras? -El profesor Núñez parecía intrigado-. ¿Un poema es bueno si copia la experiencia del poeta?<sup>217</sup>

Por tanto, la teoría expresiva, no sólo se trata de evocar emociones según los formalistas, sino tener en cuenta que "...la cualidad emotiva es una cualidad genuina de la obra de arte".<sup>218</sup> Y, según los expresionistas, las obras de arte contienen o encarnan cualidades emotivas que pueden ser expresivas de cualidades humanas. Bearsdley concluye que es innecesaria esta teoría: "Ya no es preciso decir que la obra de arte expresa cualidades emotivas, basta decir que las tiene, que es triste o encarna como propiedad la tristeza".<sup>219</sup> Es optar por las cualidades emotivas.

---

<sup>217</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, op. cit., pp. 128-129.

<sup>218</sup> Bearsdley, Monroe C. y John Hospers, op. cit., p. 141.

<sup>219</sup> *Idem*.

Un tema de suma importancia, Bearsdley presenta el arte como cierta relación con la verdad, por ello refiere hipotéticamente si deba considerarse como verdad la realidad; por ejemplo, la concepción verdadera de la vida,<sup>220</sup> sin deducir que entonces sea falsa. El análisis de la verdad en el arte es desde otro punto de vista. En específico se refiere a la verdad de *la naturaleza humana*. La fidelidad a la naturaleza humana se presenta claramente desde las obras de literatura, elemento que provoca eco a las novelas de Filosofía para Niños. ¿Por qué la literatura? La literatura se muestra como un arte ideosensorial al evocar imágenes sensibles o porque produce percepciones; en este mismo sentido, se le considera como arte simbólico, las palabras significan; por ejemplo, desde Bearsdley, la palabra mar es poética pero no es bella por el simple hecho de su sonido, sino por lo que significa, por las asociaciones que provoca en la mente. El significado va asociado con el tipo de efecto que produce, ciertamente todas las obras de arte producen efectos que muchas veces no pueden traducirse en palabras, son efectos únicos e irrepetibles. Por esta razón, no debemos depender nuestra significación de cierta obra hasta que los expertos aclaren el significado propio de la obra.

Ahora bien, la literatura presenta muchos elementos que ayudan a la significación para el observador, las siguientes preguntas hacen referencia al tema de la fidelidad a la naturaleza humana presentada por Bearsdley: ¿Podría una persona actuar, pensar, sentir o estar motivada en la forma que la describe el autor y en las circunstancias que la presenta?; es decir, ¿qué tipo de ser humano se presenta en las distintas obras?, ¿es fiel o no a la naturaleza humana?, ¿hasta qué punto hace comprometerse el observador con las ideas de ser humano mostradas en el arte? Por ello, en la obra citada resalta la importancia estética de la fidelidad a la naturaleza humana, tema no discutido en la literatura; nuestro autor cita algunos ejemplos de literatura como los viajes de Gulliver, las novelas de Shakespeare, con el fin de presentar la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza humana:

Podría parecer, pues, que el mérito de una obra artística -al menos de una obra que contenga caracterizaciones, como sucede habitualmente en la literatura-, depende de la verdad; no de la verdad de un sistema astronómico, ni de la verdad geográfica, ni de la verdad de la descripción que hace de los hechos históricos, ni siquiera de la verdad del propio sistema filosófico, sino de la veracidad del retrato que hace de los seres humanos.<sup>221</sup>

---

<sup>220</sup> Cfr. Bearsdley, Monroe C. y John Hospers, op. cit., p. 144 ss.

<sup>221</sup> Bearsdley, Monroe C. y John Hospers, op. cit., p. 148.

En suma, resalta el tipo de verdad en la obra de arte, y se advierte que no es necesario apartarse de ésta para poder comparar sus personajes con los del mundo real. La forma de conocer, comparar o extraer las características de la naturaleza no será como un simple análisis literario, sino desde el ámbito estético; o actitud estética ya descrita. Es decir, acercarse a conocer la naturaleza humana desde lo que el observador es o posee. En Lipman y Sharp está una pretensión similar, presentan en sus novelas filosóficas distintas ideas como la forma de ser desde la filosofía, entre otras; en el capítulo primero sobre sus novelas se presentan los personajes como modelos para los niños. Sin embargo, tampoco se considera si es verdadero lo propuesto.

El acercamiento con la verdad, desde el arte, implica continuar con el estudio sobre lo estético. Sin pretender dar una definición exhaustiva del arte, se hace desde algunas características con el objetivo de apoyar la presente investigación: a) El arte es una expresión del sentimiento a través de un medio; b) El arte es una exploración de la realidad a través de una presentación sensible, ante este punto Bearsdley y Hospers plantean la pregunta: ¿Se relaciona siempre el arte con la realidad, en caso de ser afirmativo, en qué sentido?; c) El arte es una re-creación de la realidad: ¿Es todo arte una re-creación de algo?<sup>222</sup> Así es como se comienza a comprender estéticamente el sentido por la fidelidad a la naturaleza humana en el arte, más que plantearse si es verdadera es acercarse a una recreación de la naturaleza.

Desde la corriente objetivista, lo estético se basa en la misma naturaleza del objeto y no en las cualidades del observador. Hay tres características para hablar de lo bello o valor estético: a) La unidad por estar bien organizada, por ser formalmente perfecta, b) La complejidad por tener contrastes, c) La intensidad por referirse a que se haya envuelta en sensación de calma y quietud eternas.<sup>223</sup>

Se cierra este breve encuentro con Bearsdley y Hospers, estudiando la relación de arte y moralidad. El arte no tiene por objeto moralizar o edificar a la persona, tampoco depende de esto para ser juzgada como una buena obra de arte. Ciertamente, a lo largo de la historia han aparecido corrientes con el objetivo de moralizar: *el arte como criada de la moralidad, título*

---

<sup>222</sup> *Ibidem*, p. 157.

<sup>223</sup> *Ibidem*, p. 168.

*dado por nuestro autor*, y, el arte sobre todas las cosas, tomando a la moral a su disposición o como mejor le plazca. Esta última propuesta es un tanto riesgosa cuando considera *la intensidad vital de la experiencia estética como el supremo objetivo de la vida*.<sup>224</sup> Se trata del esteticismo, el cual propone al arte como la suprema experiencia y nada se le puede comparar. No quiere decir que no sea una experiencia incomparable, pero al decir suprema ya denigra lo demás, y al situarse por encima de la moral, es el problema. Ante estas posturas que parecen contradictorias se aclara que lo estético no es la moral suprema, en cuanto sean los valores supremos para el ser humano. Por tanto, existe una relación entre los valores estéticos y los que nos ofrece la vida. De hecho, aunque ya se dijo que no es el objetivo del arte moralizar, está íntimamente relacionado con la moralidad, por ejemplo, la literatura contiene líneas con algún mensaje moral o edificante que mejora el carácter moral:

La diversidad de situaciones presentadas, las caracterizaciones humanas, las crisis y luchas por las que atraviesan los personajes, estas solas cosas, cuando se presentan ante nosotros en toda su viveza y complejidad, son suficientes para producir efectos morales. Si no fuese así el autor hubiera hecho mejor escribiendo un ensayo o un tratado.<sup>225</sup>

La verdad y grandeza del arte no consiste en teorizar como los ensayos o escritos especializados, sino posee su propio lugar y valor. En tanto a lo moral, no se afirma alguna moral concreta.<sup>226</sup> Hay una nota a resaltar al pie de página en el libro *Estética historia y fundamentos*, donde ejemplifica la posición frente a la moral; comentando a Dewey, establece una analogía: *el arte enseña como enseñan los amigos y la vida, explica, no con palabras, simplemente siendo*.<sup>227</sup> La nota lleva a pensar que el arte es y no obliga; enseña, pero no explícitamente; cuestiona; corrige, pero será desde una relación, a partir de la experiencia estética. En una obra de arte se puede aprender y hasta tomar ciertas decisiones, desde la situación de los personajes, sin necesidad de experimentar personalmente ciertos conflictos. Nos dice: “La literatura es a menudo un poderoso estímulo de la reflexión moral, porque

---

<sup>224</sup> *Ibidem*, p. 150.

<sup>225</sup> *Ibidem*, p. 151.

<sup>226</sup> Aquí está una idea de Lipman, como apareció en el apartado respecto al pensamiento ético, al no pretender una educación moral o ética, sino una investigación ética y moral. Es la razón por la cual Lipman tampoco escribe sólo ensayos especializados, sino su mayor obra son sus novelas y manuales de acompañamiento para las mismas.

<sup>227</sup> Nota 57, *Cfr.* Bearsdley, Monroe C. y John Hospers, op. cit., p. 151.

presenta la reflexión ética en su contexto total, sin omitir nada importante, siendo esto necesario para tomar las propias decisiones morales”.<sup>228</sup>

De la literatura se escriben muchas cosas y se sabe que contiene aspectos morales; pero abordarlo desde el punto de vista del arte, de la moral y de lo ético se muestra desde una manera total; por esta razón no es explicativa, sólo “es”. Así mismo, el principal efecto moral de la literatura es la estimulación de la imaginación. Pero ¿Qué tiene que ver la imaginación en lo moral? Si aquí lo moral es una forma de ser persona y una forma de actuar en sociedad, entonces la imaginación puede llevar a otros mundos de ser o de ver la vida:

...nos sentimos transportados, más allá de los confines de nuestra vida diaria, a un mundo de pensamientos y sentimientos más profundo y variado que el nuestro, donde podemos participar en las experiencias, reflexiones y sentimientos de personas muy alejadas de nosotros en el tiempo y en el espacio. Mediante el ejercicio de la imaginación comprensiva, el arte más que predicar o moralizar, tiende a revelar la común naturaleza humana que existe en todos los hombres...por este camino tiende a unir a la humanidad más eficazmente que las propias doctrinas.<sup>229</sup>

Se ha mostrado lo que puede ser el arte, lo que puede ser una moral desde el arte, no explicativa sino sólo mostrativa. Bearsdley y Hospers citan una idea con la que quisiera ir cerrando este apartado, cabe mencionar que también refieren a Dewey: la imaginación comprensiva es *la influencia fermentadora del arte*.<sup>230</sup> Es decir, es el efecto del arte, es donde radica su fuerza moral o la posibilidad de hacer crecer; por ejemplo, cuando la obra de arte presenta a personajes y situaciones bien caracterizados o descritos con viveza, sólo así se suscita la imaginación que comprende. Hay una aclaración, el arte no sólo interrumpe un estado de vida y después se vuelve igual que antes; sino la experiencia comprensiva y estética consiste en concentrar nuestras energías sobre el objeto estético, y así mejora el estado espiritual. Aunque aquí se utiliza el término de *iluminación interior*, se entiende la mejora espiritual de la siguiente manera: “El efecto incluye una agudización de nuestras sensibilidades, un refinamiento de nuestras capacidades de cara a la discriminación perceptiva y emotiva, una facilidad para reaccionar más sensiblemente al mundo que nos rodea”.<sup>231</sup> Al

---

<sup>228</sup> Bearsdley, Monroe C. y John Hospers, op. cit., p. 152.

<sup>229</sup> *Idem*.

<sup>230</sup> *Idem*.

<sup>231</sup> Bearsdley Monroe C. y John Hospers, op. cit., p. 154.

respecto y para cerrar este apartado, en la propuesta de Lipman y Sharp está palpable la agudización de la sensibilidad; por ejemplo, cito un fragmento de una poesía en la novela *Suki*:

### **Leche en polvo**

Al sol, recuerdos de la ubre  
Se evaporan, y del alimento materno,  
Y de la hierba.

Proceso de ingratitud prodiga. Lo líquido,  
Al echarse a perder pronto,  
Estaba ligado temporalmente a su origen.  
Ahora es seco y duradero.

Sueños de recuperar una expansión perdida  
Habitan lo profundo de su lata...<sup>232</sup>

---

<sup>232</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, op. cit., p. 146 s.

## 2.4. Gadamer: la experiencia del arte

En la estética de Lipman y Sharp hay un sinnúmero de ideas filosóficas y por ende de filósofos; en específico está la idea de experiencia; y de ahí la comprensión, el juego, el arte, lo bello, entre otros.<sup>233</sup> La presente investigación parte de varios supuestos lipmanianos sobre lo que es su propuesta, su estética, y del contexto socioeducativo de Lipman y Sharp. Gadamer es uno de los filósofos contemporáneos que trata ampliamente el tema de la experiencia estética; tras el estudio del pensamiento de este filósofo se puede percatar ciertas semejanzas en la forma que Lipman aplica su propuesta.

Lipman no realiza una interpretación de este filósofo, ni manifiesta una influencia de su pensamiento para su propuesta; no se pretende defender la presencia de la filosofía de Gadamer en Lipman, sólo mostrar ciertos ecos en la aplicación de algunas ideas gadamerianas que sobresalen en la obra de Lipman y Sharp; en específico, en la novela *Suki* y en el libro de apoyo para acompañar a la misma novela. Por ello, se presentan varios ejemplos de estos dos textos. En este sentido, Lipman no busca introducir la historia de la filosofía en su propuesta; sino, como lo dice Walter Kohan, la traduce en forma de novelas filosóficas.<sup>234</sup>

Mostrar los ecos de la estética de Gadamer, en el planteamiento que realiza Lipman y Sharp, es con el propósito de resaltar la reflexión filosófica que está detrás de las líneas e ideas en la propuesta de estos dos autores. Para tal cometido se citan, principalmente, dos obras del filósofo alemán: *La actualidad de lo bello*, por ser una obra delimitada al arte; y, *Verdad y Método* por ser la obra principal, en específico el capítulo referido al arte.

La pregunta que guiará esta investigación es: ¿En qué sentido la estética gadameriana enriquece o potencia la propuesta Lipmaniana? Cuestión que plantea la importancia de la presente investigación. Gadamer presenta la necesidad de estudiar y repensar el arte cada vez que existe en él alguna pretensión de verdad, o cuando se opone a la forma tradicional

---

<sup>233</sup> Revisar: Irene de Puig, en su artículo: *La dimensión estética del proyecto FpN*; contenido en: García Moriyón, Félix, *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, De la Torre, Madrid, 2002.

<sup>234</sup> Revisar el capítulo dos del texto: Waksman, Vera y Kohan, Walter Omar, *¿Qué es Filosofía para Niños?*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997.

que se ha expresado en alguna manifestación del arte, como es el caso de la poética;<sup>235</sup> es decir, cuando surgen formas o corrientes dentro del arte, como en el moderno. La crítica a la crisis del arte se abordará en el primer apartado como punto de partida para nuestros autores, donde se reflexiona sobre los elementos que fundamentan la propuesta del arte como experiencia vital; en específico, desde el ámbito formativo. En el segundo apartado, se plantea la necesidad de cultivar lo estético en un sentido educativo; planteamiento que hace ver lo estético como una parte fundamental del ser humano, y por ende debe responder ante el mismo arte. Por esta razón se busca promover las circunstancias adecuadas para el encuentro con lo bello o para tener experiencias estéticas. Presentar los fundamentos antropológicos gadamerianos sobre los que está el fenómeno del arte, es en el tercer apartado y siguientes: se expone la experiencia de lo bello a través del juego; se desarrolla qué es el juego en sentido filosófico, el cual permite ver la riqueza y potencial frente a lo que comúnmente se llama juegos o dinámicas. En el cuarto apartado, el juego como una transformación se profundiza encaminándose para una construcción, y comprenderse desde la experiencia estética. En el último apartado está la fiesta, tema que incluye los anteriores y promueve una forma nueva de comprender la propia vida y la vida social; razón por lo cual se menciona brevemente la relación con la comunidad de investigación de Lipman y Sharp.

Cierro esta introducción con dos preguntas a modo de reflexión y que sirven de motivación durante la investigación: ¿Cómo hablar de la experiencia de lo bello cuando el arte sólo puede entenderse desde una producción de cultura y expresión de sentimientos?, Gadamer se pregunta en este mismo sentido: ¿Qué puede reclamar aquí realmente el fenómeno de lo bello? En cierto modo, tanto la propuesta Gadameriana como la Lipmaniana, responden en un mismo sentido, pero cada una a su manera.

#### **a) Experiencia del arte**

El contexto que describe Gadamer ayuda a comprender el porqué de su propuesta, por ejemplo, la autocomprensión colectiva del artista ya no existe en el siglo XIX, por tanto, es desde su individualidad; el arte ya no se entendía de un modo espontáneo y evidente por sí

---

<sup>235</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello*, Paidós/L.C.E.-U.A.B., Pensamiento Contemporáneo 15, Barcelona, 1991, p. 29.

mismo como en los griegos;<sup>236</sup> la eliminación de toda referencia a un objeto destruye la experiencia cotidiana que la naturaleza proporciona. En este último punto, Gadamer enfatiza el momento cuando comenzó a ser el *arte como arte*,<sup>237</sup> y subraya la ruptura de toda relación con la vida. Problemas como éstos, hay para reflexionar; sin embargo, por cuestiones de nuestro objetivo, sólo queda como contexto del arte.

La primera característica de la experiencia estética es comprenderla como una forma de vida al retomar la experiencia cotidiana, Gadamer advierte que no sólo en el museo se puede vivir una experiencia estética sino en la vida cotidiana: "...es un caminar constante por la simultaneidad de pasado y futuro. Poder ir así con ese horizonte de futuro abierto y de pasado irrepetible..."<sup>238</sup> es un planteamiento muy general, su comprensión requiere la revisión de todos los elementos de esta investigación. La segunda característica a comprender de la experiencia estética es la conciencia histórica, para Gadamer no es una postura erudita y metodológica a una concepción del mundo "...sino una especie de instrumentación de la espiritualidad de nuestros sentidos que determina de antemano nuestra visión y nuestra experiencia del arte".<sup>239</sup> Al no ser erudita y metodológica debe entenderse desde otro sentido al que normalmente le da la historia como ciencia;<sup>240</sup> en específico, será desde un sentido vital y experiencia de vida. Ahora bien, cuando dice que determina nuestra experiencia del arte es porque están implicados el tiempo y espacio, los cuales se viven desde la sensibilidad, en este sentido se comprende la conciencia histórica desde lo estético; es decir, experiencia que se suscita desde la significación con la vida. En este sentido, se cita un ejemplo de Lipman, en su novela *El descubrimiento de Filio Episteme*, donde narra una visita al museo, y muestra que la experiencia estética tiene que ver con la propia vida, es una identificación de tal manera que atrae el interés personal, de una manera especial que conlleva lo vital y estético:

---

<sup>236</sup> Gadamer da una definición del arte desde los griegos y para ello cita la *Metafísica* de Aristóteles: Poietique episteme; lo presenta como un saber y capacidad de producir. Cfr., Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit.

<sup>237</sup> Siguiendo a Gadamer: en siglo XVII todavía no era arte como se entiende actualmente, todavía estaban las bellas artes y las artes mecánicas. Asimismo la estética como disciplina filosófica surge hasta el siglo XVIII.

<sup>238</sup> Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p.42.

<sup>239</sup> *Ibidem*, p. 44.

<sup>240</sup> Revisar el texto de Mardones, José María, *Filosofía de las ciencias humanas*, op. cit., p. 29. Cuando enumera las características de la corriente positivista como: 1º el monismo metodológico, 2º el modelo o canon de las ciencias naturales exactas, 3º la explicación causal y 4º el interés dominador del conocimiento positivista.

-Es curioso, para mí siempre fue una pintura bonita, pero para ti es como si fuera una persona real.

-¡Oh, no! -replicó Suki-. Yo sé que la pintura no era una persona real. Es más, me imagino que por eso mismo nunca me han gustado mucho las pinturas, porque no están vivas. Me gustan cuando me hablan de los colores y cómo el pintor los combina... Sólo cuando las pinturas tienen que ver con algo de la vida o con las personas, les puedo encontrar algún interés.<sup>241</sup>

El aspecto sobre el interés o la experiencia vivida, desde lo estético, presenta el problema de lo subjetivo. Ante la cuestión clásica de si lo bello es objetivo o subjetivo, la postura de Gadamer se basa en una pregunta formulada por Kant donde busca la vinculación que se da en la experiencia de lo bello para que no se exprese una respuesta meramente subjetiva desde el gusto.<sup>242</sup> Se busca una cierta objetividad en la subjetividad de la experiencia de lo bello.<sup>243</sup> De aquí que Gadamer cuestione si hay una verdad que se encuentre en lo bello y deba comunicarse. Explica, la verdad sale a nuestro encuentro y no es meramente subjetiva, algo no es bello por el simple hecho de que guste, no se trata de decir si gusta o no, sino decir únicamente que es bello; ello significaría una exigencia de reconocimiento y de aprobación por parte de todo el mundo,<sup>244</sup> como propone Gadamer siguiendo a Kant desde juicio del gusto; pero esta aprobación no ha de ser a través de un discurso o conceptualmente, sino desde la experiencia cuando se cultiva el arte por cada individuo, y para responder a la exigencia de reconocimiento ante lo bello.

## **b) Educación como cultivo**

Gadamer ve la importancia y necesidad de cultivar lo estético, aclara que no se trata de una educación únicamente a través de conceptos, ni de prácticas; sino a través de la experiencia estética. En este sentido, no se trata de una educación comúnmente concebida, sino como cultivo. Por tanto, lo bello no se puede enseñar, más bien consiste en llevar a vivir experiencias. No se trata de buscar un para qué desde una utilidad; sino, Gadamer, siguiendo a Kant, está por una estética de satisfacción desinteresada,<sup>245</sup> es decir, hace énfasis a no buscar en el cultivo una satisfacción con algún interés utilitarista. Ann M. Sharp y Lipman están

---

<sup>241</sup> Lipman, Matthew, *El descubrimiento de Filio Episteme*, 5ª ed., Fray Bartolomé de Las Casas, México, 2005, p. 112.

<sup>242</sup> Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 57.

<sup>243</sup> Subjetividad en tanto ser humano, y objetividad en tanto implica lo bello en el Ser.

<sup>244</sup> *Cfr.*, Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p.57 s.

<sup>245</sup> *Ibidem*, p. 60.

en este sentido por *otra educación*, donde la estética viene a dar un sentido vital y experiencial.<sup>246</sup>

Asimismo, Gadamer, al comentar a Kant, parte de una belleza desde la naturaleza y posteriormente desde la obra de arte, a esta primera belleza la llama sin significado; por lo cual, no reduce la experiencia del arte a conceptos.<sup>247</sup> Lo conceptual, entendido desde la ciencia, se caracteriza por definiciones y cadenas de relaciones conceptuales. Al ser sin significado se podría decir que simplemente es bella y no se puede experimentar como en la ciencia, ni enseñar conceptualmente. En consecuencia, consiste en utilizar nuestro lenguaje de forma que no sea únicamente conceptual, por ejemplo, está la literatura; un ejemplo concreto, es el caso de Lipman y Sharp con su propuesta a través de novelas filosóficas, las cuales no contienen conceptos o definiciones, pero sí suscitan experiencias. Ahora bien, desde Gadamer, el cultivo de lo bello no es lograr que el ser humano llegue a distinguir conceptualmente lo que es más bello de lo que no lo es tanto; sino de cultivar la experiencia de lo bello. En esta misma línea, la estética no sólo es evaluar arte, sino promover las actividades creativas de los individuos o sus tendencias artísticas de toda clase;<sup>248</sup> por tanto, ¿en qué sentido ha de cultivarse lo estético?, ¿qué hay que cultivar?, o ¿qué implica cultivar?

El primer elemento en el tema del cultivo es la percepción; aunque es un tema que se ha estudiado mucho en la tradición filosófica, Gadamer comenta algunas ideas que apoyan al tema sobre la experiencia estética. La percepción no es desde un punto de vista pragmatista donde sólo percibimos las cosas dentro de una relación inmediata y práctica; para Gadamer no es como la piel sensible de las cosas desde un punto de vista muy amplio de la estética, es decir, no como mera recolección de impresiones sensoriales; sino es tomar algo como verdadero, desde su propio significado, quitando lo estrecho y dogmático que se ha considerado la percepción sensorial.<sup>249</sup> Respecto a lo verdadero se requiere de dos facultades que han de poner en juego la creación de conceptos e imágenes: “la facultad creadora de entender conceptos y la facultad creadora de imágenes”.<sup>250</sup> Por tanto, la percepción es lo verdadero, desde su significatividad propia y creadora, pero tiene una implicación, dejar unos

---

<sup>246</sup> Revisar los capítulos tres y cinco de: Lipman, Matthew, *Escribir: cómo y por qué*, op. cit.

<sup>247</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 59.

<sup>248</sup> Lipman, Matthew, Sharp, Ann M. *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 12.

<sup>249</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 78.

<sup>250</sup> *Ibidem*, p.79.

ojos educados en el arte o la forma de un lenguaje ya dado por conceptos en el arte. La conciencia significativa implicada en la percepción se comprende desde la individualidad; para ello se retoma como referencia al símbolo, en el cual está la relación del todo como ser y el fragmento como parte del ser:

...quiere decir que este individual, este particular, se representa como un fragmento de Ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él; o, también, quiere decir que existe el otro fragmento, siempre buscando, que complementará en un todo nuestro fragmento vital.<sup>251</sup>

Por tanto, la vivencia de la percepción, desde la experiencia estética, es una forma de cultivar la significatividad de lo que vivimos; pero sin perder de vista que es un fragmento vital del todo. Lipman da una pauta en este sentido, está de acuerdo con que no basta una simple percepción “...un poema debe de tener sentido: leer un poema no es sólo sentir el impacto de la vida, sino entender mejor por qué las cosas pasan como pasan”.<sup>252</sup> Lipman busca la relación entre las cosas. Ciertamente, Gadamer va al sentido de las cosas, ver con la significatividad y comprensión hermenéutica, temáticas que por la extensión de nuestra investigación no se desarrollan; sólo basta tener presente que la percepción en la experiencia estética lleva a una significatividad. Es una percepción y experiencia de la totalidad del mundo, que considera la situación ontológica del ser humano, gracias al encuentro con el arte. En otras palabras, se trata de lo ideal en lo sensible. Gadamer, siguiendo a Heidegger, lo expresa así: “...en lo particular de un encuentro con el arte, no es lo particular lo que se experimenta, sino la totalidad del mundo experimentable y de la posición ontológica del hombre en el mundo, y también, precisamente, su finitud frente a la trascendencia”.<sup>253</sup>

En la obra y capítulos que citamos, Gadamer no desarrolla conceptos como posición ontológica y otros, sólo se considera la cita anterior por la importancia de la experiencia estética en su relación con el todo; en otras palabras, es una experiencia única, individual y personal sin perder de vista el grupo de personas o comunidad de investigación, como en el caso de Lipman y Sharp. En cierta forma, para ellos lo personal es como el fragmento, y la comunidad como el todo, referencia para nuestro fragmento. Por ello, la importancia de cultivarse en cada ser

---

<sup>251</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>252</sup> Lipman, Matthew con Sharp, Ann M. *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 157.

<sup>253</sup> Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 85.

humano y en comunidad. Por su parte, Gadamer centra su estudio, en su obra: *La actualidad de lo bello*, en los fundamentos antropológicos del arte. Plantea la siguiente pregunta que conduce su propuesta: ¿Cuál es la base antropológica de nuestra experiencia del arte? Para ello se desarrolla desde lo que es el juego, el símbolo y la fiesta. En esta investigación sólo se aborda el juego y la fiesta como elementos de la experiencia del arte, sin dejar de hacer referencia a su cultivo.

### **c) La experiencia de lo bello a través del juego**

Si bien el juego es un elemento primordial en el ser humano, es necesario exponer, desde Gadamer, algunas ideas de lo que es y no es, puesto que lo toma como fundamento antropológico filosófico de lo bello. Jugar no es sólo “hacer” en un sentido usual de la palabra, sino una disposición del propio tiempo, no requiere de esfuerzo, ya que es como una descarga; no es simplemente denominarse jugador, sino el que se abandona al juego, no es libertad de estar sujeto a un fin, sino es un impulso libre, no es serio, sino es una seriedad propia y hasta sagrada.<sup>254</sup> Lipman tiene presente el juego en toda su propuesta, al promover experiencias estéticas a través de sus novelas filosóficas, aunque no lo explica ni desarrolla como Gadamer. Por ejemplo, Lipman y Sharp hablan de crear oportunidades o condiciones para la aventura y lo creativo, también cuando buscan generar tensión frente a emocionantes posibilidades y misterios que asombran. En la novela *Suki* habla constantemente de juegos verbales: parecidos entre animales y personas, poemas como *El día que me transformé en un animal* o poemas donde interroga a un animal.<sup>255</sup> Es importante resaltar, Lipman sólo propicia o rescata momentos de juego de la vida para llegar, si es el caso, a lo que Gadamer comprende por juego; es decir, está implícito el juego al promover ambientes lúdicos; y cuando promueve experiencias estéticas. En cierta forma, nuestros autores norteamericanos no desarrollan teóricamente esta parte lúdica, ni de juego; hipotéticamente, para no malinterpretar su propuesta como simple juego que promueva aprendizaje. Tampoco se desarrolla el tema de aprender jugando o jugar a pensar; sin embargo, en sus novelas es innegable que los niños juegan a representar, pensar, crear, imaginar, o escribir poesía; sólo en sus novelas y manuales

---

<sup>254</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método I*, 11ª ed., Sígueme, Salamanca, 2005, p. 144.

<sup>255</sup> Cfr. Lipman, Matthew con Sharp, Ann M. *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 279 s.

de acompañamiento si mencionan juegos. En su mayoría es a través de ejercicios y representaciones, como se presentan algunos en esta exposición.

La primera característica del juego es el movimiento; en un sentido, es pensado desde la observación de la naturaleza como son las olas del mar. Así, el juego es perderse o abandonarse en él mismo. Un cierto *objetivo* del juego es perderse en él y saber que no es más que juego. Aclaremos, objetivo no es como normalmente se entiende, el objetivo del juego se renueva en constante repetición, aseveración que se deduce de la naturaleza: “en cuanto que la naturaleza es un juego siempre renovado, sin objetivo ni intención, sin esfuerzo, puede considerarse justamente como un modelo del arte”.<sup>256</sup> Por tanto, el movimiento en el juego no se concibe como en la física; sino que implica repetición como el vaivén o un movimiento especial. Además del movimiento en el juego, al entrar la razón se habla del juego humano. Es una razón que sí tiene fines u objetivos, como ordenar y disciplinar, entendidos desde lo estético.

En su manual, para acompañar a *Kio y Gus*, Lipman da un ejemplo del movimiento en el juego:

“...un niño jugará a lanzar una pelota contra los escalones, pero, después, podrá dejar que otros se turnen haciendo lo mismo. Los niños se dan cuenta de que, algunas veces, la pelota cae al suelo de escalón en escalón; otras veces vuelve de un solo bote, incluso otras veces golpea el borde del escalón y vuelve sin botar”.<sup>257</sup>

Es notorio, si no hay movimiento repetitivo entonces no hay juego; además, es claro que el objetivo se renueva constantemente. Así mismo, desde la novela de *Kio y Gus*, Lipman muestra otro juego y cierto objetivo al jugar:

“... ¿Dónde está Roger? -Roger es mi gato... probablemente se está escondiendo... Simplemente está jugando. Él solo juega de esa forma... Gus se revuelca por el suelo y juega a creerse que araña la alfombra con sus uñas. << ¡Mioouh!, gruñe. Soy Roger>>.  
-Roger -digo-. ¿Dónde has estado?  
-Mioouh -dice Gus-. He estado bajo el sofá.  
-Verdaderamente eres un animal con un aspecto gracioso -digo-. ¡Qué cara más llena de pelo tienes!”<sup>258</sup>

<sup>256</sup> Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método I*, op. cit., p. 148.

<sup>257</sup> Lipman, Matthew, Sharp, Ann M., *Asombrándose ante el mundo*, De la Torre, Madrid, 1993, p.77.

<sup>258</sup> Lipman, Matthew (1992). *Kio y Gus*, op. cit., pp. 9-10.

Lipman y Sharp toman al niño como modelo que juega e imita el movimiento de los animales o de la naturaleza, con la intención de llevarlo a vivir experiencias donde primeramente son vivencias y posteriormente se puede reflexionar y narrar lo vivido. En sí, son experiencias de juego, en sentido gadameriano estéticas. Cuando se habla de juego es porque algo, o todo, está en juego. En la experiencia del juego, se entra y aún se disfruta de una libertad de decisión;<sup>259</sup> hacer una cosa u otra; pero siempre teniendo en cuenta que hay riesgos, aunque hay una fascinación en el jugador. La libertad no exige que no haya reglas, puesto que el espacio y las reglas se definen por el juego mismo y desde dentro.<sup>260</sup> Asimismo, Gadamer caracteriza al juego como un momento de explosión y seducción; y aún con todo se sigue eligiendo y se tiene consciencia de que se quiere jugar. En esta descripción, que hace Gadamer, aparecen una serie de elementos con un profundo significado e importancia ética del juego. Por su parte, Lipman y Sharp tienen clara la potencia del juego; por ello su propuesta de suscitar, rescatar y potenciar, tanto el pensamiento propio como la parte estética de la infancia.<sup>261</sup> Propuesta que implica libertad de decisión, pero también riesgos en el diálogo cuando, en comunidad de investigación, se piden ejemplos, contraejemplos, supuestos, razones; además, en dicha propuesta, como en todo juego hay reglas, las cuales surgen desde el mismo juego, ósea desde la misma comunidad de investigación. Las reglas del juego cuando no son puestas desde él mismo son rechazadas; ya que ni siquiera sería juego, sólo una actividad más: “Las reglas e instrucciones que prescriben el cumplimiento del espacio lúdico construyen la esencia de un juego”.<sup>262</sup>

Otra forma de comprender las reglas en el juego es el mismo sentido como en las tareas lúdicas. Para Gadamer, el verdadero sentido del juego no significa dar cumplimiento a tareas lúdicas, sino que éstas ordenan y configuran el movimiento del juego;<sup>263</sup> da un ejemplo: los niños tienen ciertas reglas y objetivos aparentes del juego, pero quizá no las cumplen en su totalidad, lo importante es que ordenan u organizan el juego y el comportamiento que se va dando. Para mostrar este objetivo de las tareas lúdicas, está el ejemplo de Lipman, que ya se

---

<sup>259</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., p. 149.

<sup>260</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 71.

<sup>261</sup> Cfr. Lipman, Matthew con Sharp, Ann M. *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., pp.13-14.

<sup>262</sup> Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., p. 150.

<sup>263</sup> *Ibidem*, p. 151.

citó, cuando el niño juega con la pelota de distintas formas y con otros niños, después de un tiempo, dan distintos valores para cada una de las variaciones del juego en los escalones.

En este mismo tenor, el problema de los fines de la ética es un tema de suma importancia, que ya algunos filósofos han estudiado y otros han criticado. Como ya se había dicho, estos fines, desde el juego, sólo disciplinan y ordenan, son guías o referencias ante ciertas metas, no son determinantes como en otras racionalidades. Gadamer está por una racionalidad libre de fines,<sup>264</sup> se comprende como una razón que juega entre fines, juego que no permite tener fines a conveniencia o perjudicando al otro; ya no sería el sentido de juego. Esta razón se entiende y tiene sentido desde lo estético, al igual como mostró en el juego; por ejemplo, desde la relación parte-todo, la idea de experiencia única y personal tiene como referente el todo. Este tipo de racionalidad se comprende desde lo estético, pero sería cuestión de investigar y plantear a fondo en otro momento: ¿De qué manera la racionalidad libre de fines tiene elementos en común con la propuesta de razonabilidad de Lipman y Sharp?

Se trata de un juego como si tuviera fines, una razón que juega entre fines, no con un fin determinado, sino como cierta referencia que da sentido; no como verdad que determina la forma de ser o jugar. Es juego que no está sujeto a fines. Desde Gadamer es: "...racionalidad libre de fines que es propia del juego humano..."<sup>265</sup> Por ende, la llama una conducta libre de fines. Es importante señalar el término conducta en el tema del juego, se estaría hablando de un actuar como juego; es decir, poner en juego el actuar o que el actuar sea un juego.

El que todo juego sea jugar a algo vale en realidad aquí, donde el ordenado vaivén del juego está determinado como un *comportamiento* que se destaca frente a las demás formas de conducta. El hombre que juega sigue siendo en el jugar un hombre que se comporta, aunque la verdadera esencia del juego consista en liberarse de la tensión que domina el comportamiento cuando se orienta hacia objetivos.<sup>266</sup>

Gadamer no pretende ver todo como juego, sólo lo que sustenta nuestra forma de ser y actuar; por esta razón, ya decía que es fundamento antropológico y filosófico. Ver a un niño que juega en todo momento o todo lo ve como juego, es normal; pero descubrir e imaginar a un no niño

---

<sup>264</sup> Gadamer Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 68.

<sup>265</sup> *Idem*.

<sup>266</sup> Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., pp. 150-151.

que considere todo como juego, es casi imposible de concebir. Tiene que ser un comportamiento diferente a lo rutinario que presente características estéticas. ¿Cómo sería esta forma de vida donde todo es juego?; cuando el docente tiene una clase donde hubo participación, interés, donde se pasó el tiempo en un segundo, donde hubo recreación: ¿Qué implicaría si la conducta fuera como el vaivén del juego? Por ejemplo, Gadamer ofrece luces al comentar que después de visitar un museo, y tener una experiencia del arte, no se sale con el mismo sentimiento vital; aunque este filósofo, en este momento no desarrolla qué sería un sentimiento vital, sí refiere que el mundo se habrá vuelto más leve y luminoso.<sup>267</sup> Por deducción, el sentimiento vital es ver o sentir el mundo más leve y luminoso, o sea más bello; por tanto, lleva a un comportamiento diferente. Lipman da una pista en este sentido al referir que en cierto momento a los niños les brillan los ojos y tienen caras alegres.<sup>268</sup> En sí se busca propiciar experiencias estéticas que sean libres, desinteresadas y porque promueven, según Gadamer, “una cierta elevación del sentimiento vital”.<sup>269</sup> Por tanto, se ha mostrado la forma de ser desde una racionalidad libre de fines y libre de prescripciones normativas. Sin embargo, está la importancia de cultivar la experiencia estética por la repercusión en un modo de comportamiento, un cambio en el ser humano o por una elevación del sentimiento vital.

Gadamer reflexiona el juego desde los niños, no dice tácitamente que el hombre ha perdido esa infancia del juego; en cambio, Lipman y Sharp parten del presupuesto de que el niño ha perdido el interés por todas las actividades que implican pensamiento independiente, por ejemplo, sus impulsos poéticos.<sup>270</sup> Por ello, Lipman propone “promover...las actividades creativas de los individuos”,<sup>271</sup> hace presuponer la idea de juego, y propicia las condiciones para suscitar la “calidad estética de la experiencia”,<sup>272</sup> y sea lo bello; en cuanto a las reglas propuestas en comunidad de investigación y en las novelas filosóficas, únicamente son guías para que se dé la experiencia estética del juego. En lo que respecta a la propuesta de Lipman y Sharp tiene un fin en cierta forma: “Filosofía para Niños está construida sobre la idea de que los niños puedan encontrar asombro en lo que ven, escuchan, sienten, gustan y huelen”.<sup>273</sup> En

---

<sup>267</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 73.

<sup>268</sup> Cfr. Lipman, Matthew con Sharp, Ann M. *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 14.

<sup>269</sup> Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 61.

<sup>270</sup> Cfr., Lipman, Matthew con Sharp, Ann M. *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., pp.13-14.

<sup>271</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>272</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>273</sup> Laurance, J. Splitter y Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 148.

este sentido, si para Lipman *la gente piensa mejor cuando está conmovida*.<sup>274</sup> entonces las reglas del juego están para ayudar a estar conmovido y así se piense mejor.

Lipman plantea una serie de preguntas sobre el tema del juego para discutir y reflexionar en una comunidad de investigación. Puede que posean un cierto objetivo, pero sólo son guías del diálogo filosófico. Algunas ideas que comparte Lipman a reflexionar son: ¿Qué es el juego en los niños y en los adultos?; ¿el trabajo puede verse como un juego?, de ser así es porque el juego no sólo es un pasatiempo y activación para un fin práctico o pedagógico; por último, si el juego es aburrido y no es realmente juego ¿Qué es el juego? En sí, Lipman presupone una reflexión a través de su ejercicio de preguntas, como también se hace en esta investigación:

5. ¿Hay ocasiones en las que resulta difícil decir la diferencia entre trabajar y jugar? ¿Puedes poner un ejemplo?
6. ¿Cuál crees que es la diferencia entre trabajar y jugar?
7. ¿Es posible que no haya ninguna diferencia entre trabajar y jugar?
8. ¿Hay ocasiones en las que encuentras el juego soso y aburrido?
9. ¿Hay ocasiones en las que encuentras el trabajo interesante?
10. ¿Es posible que el juego soso y aburrido no sea realmente juego?
11. ¿Es posible que el juego soso y aburrido no sea realmente trabajo?<sup>275</sup>

Hay que aclarar que el juego no sólo es hacer dinámicas y dialogar sobre ellas, esto sólo sería un primer momento. Ya se había dicho, además del diálogo, Lipman promueve las circunstancias para vivir experiencias de juego a través de sus ejercicios; de esta manera el diálogo debería ser un juego. Lipman hace referencia al juego cuando dice ser creativo: "...el pensamiento creativo de un individuo se parece a un intercambio dialógico entre los buenos profesores y sus estudiantes...Adquirir un arte es entrar en diálogo con otros, desviando el pensamiento aquí, construyendo allá, rechazándolo más allá, modificándolo en otro momento".<sup>276</sup> Por su parte, Gadamer hace referencia al juego y al diálogo cuando dice "...el verdadero carisma del diálogo, presente sólo en la espontaneidad viva de la pregunta y la respuesta, del decir y dejarse decir".<sup>277</sup> Asimismo, el filósofo alemán menciona algunas características de la conversación que se podrían adjudicar, con cierta permisividad, al

---

<sup>274</sup> Lipman, Matthew con Sharp, Ann M. *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 16.

<sup>275</sup> Lipman, Matthew. Sharp Ann M. *Asombrándose ante el mundo*, op. cit., pp. 77-78.

<sup>276</sup> Lipman, Matthew, *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro, Barcelona, 2016, p. 93.

<sup>277</sup> Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método II*, Sígueme, 9ª ed., Salamanca, 2015, p. 204.

diálogo,<sup>278</sup> por ejemplo, posee unidad y armonía, deja siempre una huella en nosotros, posee una fuerza transformadora, ofrece afinidad peculiar con la amistad, es ser para el otro, es como la risa un consenso desbordante sin palabras.<sup>279</sup> Ante estas características, desde esta investigación se podría decir que el diálogo es arte.

Se ha hecho ver la importancia del juego y por ende está la necesidad de cultivarlo; la razón desde Gadamer es porque “Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar”.<sup>280</sup> Se podría decir que el arte invita a encontrar su espacio de juego. Nuestro autor, siguiendo a Kant, al ver la forma hay que dibujarla y construirla activamente como son las composiciones artísticas, ya sean musicales o gráficas. Esta forma de ser invita a *ser-activos-con* de una manera continua.<sup>281</sup> El ejemplo que proporciona Gadamer es la narración, ya que invita a ser activos por su función evocativa, o cuando describe de tal modo que puede verse perfectamente lo que se pudiera percibir con los sentidos. Ser-activos-con se encuentra en el juego, según Gadamer, porque plantea una tarea particular al hombre que lo juega. Las tareas en el juego son comprendidas con una característica especial lúdica: “...la entrega de sí mismo a las tareas del juego es en realidad una expansión de uno mismo”.<sup>282</sup> Ser-activos-con se comprende en las tareas lúdicas porque el arte pide una respuesta; es decir, el arte desde el juego pide la entrega de sí mismo, implica mostrarse tal cual sin reservas o ataduras, pide la expansión de uno mismo como cierta plenitud, es representarse a uno mismo.<sup>283</sup> Gadamer da un ejemplo de representación cuando los niños juegan a los coches. Se cita aquí otro ejemplo de juego en la novela *Kio y Gus* de Lipman, donde se muestra representarse a sí mismo:

- ¿Cómo es que no te has convertido en gorrión, Gussie? -dice mi madre.

No puedo explicarle que podría ser *un* gorrión, pero no *ese* gorrión. Este gorrión voló una vez y volvería a volar, pero durante un momento, mientras que estuvo allí, no supo que estaba pasando a su alrededor. ¡No es mi caso *en absoluto!*

---

<sup>278</sup> Revisar el siguiente artículo para ampliar el tema: Anuario filosófico, Dialnet, conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans George Gadamer, Francisco Fernández Labastida, Año 2006, Vol. 39, Número 85. [Anuario filosófico. 2006, Vol. 39 - Dialnet \(unirioja.es\)](http://www.unirioja.es/~dialnet/Anuario%20filosofico%202006%20Vol.%2039%20Numero%2085.pdf)

<sup>279</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método II*, op. cit., pp. 206-207.

<sup>280</sup> Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 73.

<sup>281</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>282</sup> Gadamer, Hans Georg. *Verdad y Método*, op. cit., p. 151.

<sup>283</sup> *Idem*.

-Hace un minuto parecía muerto, y al minuto siguiente voló de nuevo, como si nada hubiese ocurrido -dice Kio. Después añade-: Es curioso, pensaba que no había esperanza para él.<sup>284</sup>

Además de suscitar el juego, por medio de la representación de diversos animales, se puede hacer referencia, desde Gadamer, que el arte toma como modelo al movimiento de la naturaleza, en el sentido de naturaleza animal y en específico como organismo. Un primer ejemplo, los mosquitos o el juego de los cachorros. No es que los animales jueguen en el mismo sentido que el hombre; él juega, entra en el juego, los animales sólo están en ese movimiento de repetición o emoción entendido desde ellos. Llevando la reflexión al animal, está el automovimiento como libertad de movimientos, Gadamer lo toma como fundamento de lo *viviente en general*,<sup>285</sup> es movimiento en cuanto movimiento. Así es como la obra de arte la compara con un organismo vivo: por el sentido de unidad orgánica y porque cada momento está unido al todo; así mismo, el organismo no pierde su unidad viva, aunque tenga variaciones, eso es bello.<sup>286</sup> Hipotéticamente, el organismo al tener un ritmo tiene su propio juego. ¿El ser humano, como organismo, cómo podría ser y promover su juego para ser bello? Ante esta pregunta, el siguiente apartado nos apoyará en su comprensión.

Sin la pretensión de forzar el texto, se pretende mostrar la posibilidad de ecos estéticos de Gadamer en la propuesta de Lipman. En el libro de *Kio y Gus* está el ejemplo sobre la luciérnaga,<sup>287</sup> lleva a pensar la relación de lo orgánico cuando, análogamente, la luz que emite es sacar lo mejor de sí mismo; en este sentido, un organismo que funciona con ritmo y armonía es automovimiento que permite brillar. Por una parte, Lipman crea la condición para propiciar el juego de imitar animales; por otra parte, posibilita la experiencia de poner en juego al cuerpo y, por ende, al mismo organismo. Cuando el organismo pierde su ritmo de automovimiento, deja de ser bello; por ello, la importancia de cultivar el arte.

Como se ha mostrado, el juego es un tema amplio; para terminar este apartado se hace la reflexión sobre la importancia del otro en el juego; Gadamer aclara que no necesariamente es un jugador real pero sí otro que juegue con el jugador, por ejemplo, los partidos de fútbol por

---

<sup>284</sup> Lipman, Matthew. *Kio y Gus*, op. cit., p. 37.

<sup>285</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 66.

<sup>286</sup> *Ibidem*, pp. 105-106.

<sup>287</sup> Lipman, Matthew. *Kio y Gus*, op. cit., p. 36.

televisión, cuando el espectador llega a divertirse por el juego o cualquier juego con balón.<sup>288</sup> Sin embargo, Gadamer quiere resaltar al otro como jugador real, por la posibilidad e importancia de una comunicación en el juego. En este sentido, desde Lipman, el juego comienza normalmente de manera individual y poco a poco se vuelve más social: competitivo y organizado.<sup>289</sup> En sí se habla de participación en la estructura del juego. No es que la participación sea exclusiva del juego, sino comprender la participación desde el juego y como un elemento intrínseco al mismo. Tal implicación se explica desde dos aspectos: en primer lugar, hablar de juego conlleva siempre un jugar-con, dice Gadamer que nadie puede evitar jugar-con si verdaderamente se está jugando. En segundo lugar, el juego lo relaciona con la comunicación porque hay participación. Es una participación al jugar-con porque no hay distancia entre el que juega y el espectador, ya no es mero espectador; se trata de acompañar, ser parte del juego.<sup>290</sup> Idea que hace eco en la propuesta de Lipman respecto al diálogo y participación en la comunidad de investigación; pero desde el juego toma otro sentido al relacionar inevitablemente al otro. Hasta aquí se ha hecho referencia al juego como fundamento antropológico, sólo desde el punto de vista del que juega, de un yo hacia los otros; ahora, al referirse al juego desde la idea de participación, lleva a relacionarlo desde la comunidad. Por ello, surge un sinnúmero de ideas, por ejemplo, ¿en qué sentido el juego es un elemento esencial que da potencia a la comunidad y de participar en ella?; de lo contrario, si no está el juego como experiencia estética, ¿se dificultaría el sentido de comunidad y de participar en ella? En este sentido, la participación es jugar, cuando sólo se es espectador no hay juego ni participación. Desde esta idea, se puede cuestionar la sentencia que el docente es el que “debe” ser creativo y hacer significativa la clase al estudiante. Desde Lipman, el estudiante debe hacer que haya sentido la clase,<sup>291</sup> es su experiencia personal. Se advierte una necesidad, tanto el estudiante como el docente no tienen la estructura o los parámetros de ver, ser y estar desde el juego estético.

---

<sup>288</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., p. 149.

<sup>289</sup> Lipman, Matthew con Sharp Ann M. *Asombrándose ante el mundo*, op. cit., p. 77.

<sup>290</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 69.

<sup>291</sup> Cfr. Lipman, Matthew con Sharp, Ann M. *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 58.

## 12.El juego: una transformación

Hasta el momento, se tiene que la autonomía de movimiento es automovimiento por ser seres vivos, la racionalidad es libre de fines; además, el juego en el arte es una repetición como identidad que invita a experimentar, es juego libre que no apunta a un fin fijo. De esto, ¿Cómo comprender si el juego implica algo más? Dice Gadamer, cuando hay una subjetividad que se comporta lúdicamente puede experimentarse el juego de una manera especial, es decir, se muestra la esencia del juego: *todo jugar es un ser jugado*.<sup>292</sup> Comprender el movimiento como esencia del juego en el arte, lleva a formular las siguientes interrogantes: ¿qué implica lo lúdico en la subjetividad?, ¿el comportamiento lúdico ya es un fin o tiene otro? La reflexión se centra en esta última cuestión debido al tema que ocupa. El filósofo alemán no busca plantear si el juego es un fin, como objetivo; sino el juego se comprende como movimiento que media; es decir, media porque es movimiento constante y no terminado; explica, es como si se diera sólo, como si el movimiento lúdico surgiera por sí mismo, por ejemplo: algo juega o algo está en juego.<sup>293</sup> Se está ante un paso decisivo para que el juego sea arte y comprender su relación con el comportamiento del hombre. Para que el juego sea arte necesita el giro de ser transformación en una construcción; es decir, una formación consolidada.<sup>294</sup>

En primer lugar, el juego humano como causa del arte lo relaciona con una perfección y ha de considerarse desde una transformación: "...quiere decir que algo se convierte de golpe en otra cosa completamente distinta, y que esta segunda cosa en la que se ha convertido por su transformación es su verdadero ser, frente al cual su ser anterior no era nada".<sup>295</sup> Desde Gadamer, este cambio es expresado como una exigencia del mismo arte, un desafío a reconocerlo y ser correspondido, no hay un lugar desde el que no te vea, se tiene que cambiar la vida: "Es un impacto, un ser volteados, lo que sucede por medio de la particularidad con la que nos sale al paso cada experiencia artística".<sup>296</sup>

---

<sup>292</sup> Gadamer, Hans Georg. *Verdad y Método*, op. cit., p. 149. Es una idea que ya ha aparecido, aunque no dicha como esencia: *todo jugar es un ser jugado*. Y es necesario indicar que todo juego prefigura y ordena de un modo distinto el vaivén del movimiento lúdico en el que consiste.

<sup>293</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., pp.146-147.

<sup>294</sup> *Ibidem*, p.154.

<sup>295</sup> *Ibidem*, p.155.

<sup>296</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 90. Es una referencia que Gadamer retoma a Heidegger: "El origen de la obra de arte".

Se entrevé un esbozo de la construcción del sujeto desde el arte y lo que implica la transformación, desde Gadamer, ahora la persona es distinta; aunque no es simplemente distinta a como era, sino que implica su verdadero ser. Señala, no se trata de una transformación como alteración o definitiva; sino, Gadamer, citando a Heidegger, dice que es como la verdad desde el arte, presente en el doble movimiento de descubrir, desocultar y revelar; pero también está el ocultamiento y retiro.<sup>297</sup> Esto es transformación como *construcción*, señala nuestro autor.<sup>298</sup> Construcción se comprende como la representación, como quitar lo que estaba y un constante movimiento de estar siendo. En cuanto a la construcción hacia el verdadero ser se plantea lo siguiente: ¿qué implica el verdadero ser? La respuesta a la pregunta puede entreverse: lo que es, lo que emerge a la luz de lo que está oculto y sustraído. De una manera simple, Gadamer lo dice: "...se da y se expone en su propio significado...es tomar algo como verdadero..."<sup>299</sup> En este sentido se comprende la riqueza del juego, la verdad como juego o en el juego. Te hace ser lo que eres, ser arte.

La transformación se construye o se forma desde un mundo totalmente transformado, un mundo desde el juego, donde la realidad se entiende desde él. La verdad, en la transformación, se entenderá desde el mismo juego; es decir, la verdad se comprende desde la misma experiencia de lo bello, y, por consiguiente, al entender *la realidad como juego* hace ver la importancia de caracterizarlo como *juego del arte*.<sup>300</sup> A partir de esta investigación comprendemos que la realidad es arte como juego. El que sea esto es construcción. Una de las características de la transformación, "...está en condiciones de ver el conjunto de la realidad como un círculo cerrado de sentido en el que todo se cumple..."<sup>301</sup> Cuando se juega de esta manera, se cumple todo, se alcanza el verdadero ser; es decir, un volver a ese juego, a jugar, a poner en juego; a vivir la experiencia de lo bello: de su ser. En el sentido de transformación como construcción, Gadamer expone la imitación desde el juego porque hace surgir lo que se conoce y tal como se conoce; lo explica desde el niño: "...empieza a jugar imitando, y lo hace poniendo en acción lo que conoce y poniéndose en acción a sí mismo".<sup>302</sup> Representar tiene que ver con la esencia, con lo propio, con el verdadero ser, es alcanzar su ser pleno. En la

---

<sup>297</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>298</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., p. 155.

<sup>299</sup> Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 78.

<sup>300</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., p.157

<sup>301</sup> *Idem*.

<sup>302</sup> *Ibidem*, p. 158.

representación surge su ser más auténtico o su propio ser. Expongo ahora un juego de la novela *Kio y Gus* de Lipman, donde se muestra la imitación, en tanto pueda representar y ser una construcción:

Le toca a Kio venir a mi casa y a jugar en mi jardín...Kio me lo cuenta todo sobre las luciérnagas. Caza una y me deja sostenerla, me sorprende de que no esté caliente. Como una bombilla eléctrica. La pongo en la palma de mi mano y le susurro: <<Yo también soy una luciérnaga. No necesito del sol. Tengo mi propia luz >>. <sup>303</sup>

De esta manera, la transformación o construcción está presente en cierta forma en Lipman; por ejemplo, se busca que el pensamiento sea propio, muestre su originalidad y sea desde sí mismo. No es que hable de mostrar el ser, no, pero es una posibilidad de potenciar esta propuesta.

### 13. La fiesta

Un primer elemento a desarrollar sobre la fiesta es por su carácter de comunidad; ya que rechaza el aislamiento y es una celebración que está en contra de la separación o división que provoca el trabajo, es decir, los fines de nuestras actividades suelen aislarnos. <sup>304</sup> Crítica que hace Gadamer hacia aspectos muy concretos de la vida cotidiana, pero lo sorprendente es que les da solución desde el arte. Por ello, advierte Gadamer, el problema de no ser capaces de reconocer el sentido de la celebración, porque ya no se sabe celebrar el tiempo como fiesta y no se reconoce que ella es arte. <sup>305</sup> Cabe aclarar que este autor alemán comienza su reflexión desde la fiesta cronológica que se repite según ciclos naturales; asimismo eleva su reflexión a un planteamiento de la fiesta como arte en la vida cotidiana. La fiesta posee las siguientes características: tiene un silencio solemne, es intencional, se congrega por algo, hay una intención que une a todos. La intención de unidad es una de las características centrales de la fiesta, ya que impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales. <sup>306</sup> Sin pretender forzar el sentido de comunidad de investigación en Lipman y Sharp, hacer eco de la celebración es con la intención de potenciar algunos elementos que se

---

<sup>303</sup> Lipman, Matthew. *Kio y Gus*, op. cit., p. 36.

<sup>304</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 99.

<sup>305</sup> *Ibidem*, p. 100.

<sup>306</sup> *Idem*.

asemejan. En este sentido, desde Lipman y Sharp, al reunirse en comunidad de investigación debe haber diálogo, confianza y respeto; además, ser amigos, construir sentido, valorar la experiencia personal y en específico suscitar experiencias estéticas, son características de fiesta desde el sentido del juego, aunque ellos no lo exponen así. Ambas posturas tienen características de fiesta, aunque Lipman no lo hace de manera expositiva. Para proseguir la reflexión hay que plantear la siguiente cuestión: ¿cómo se entra a la fiesta?

Primeramente, Gadamer considera al tiempo como un elemento esencial en la fiesta, específicamente en la propia experiencia; es decir, el tiempo se vuelve festivo, se detiene, se paraliza su carácter calculador: invita a demorarse ante la contemplación del arte. Vuelve a parecer el juego, el tiempo se vuelve festivo y, a su vez, el tiempo exige fiesta.<sup>307</sup> En otras palabras, desde nuestra investigación, nuestra vida exige fiesta, o el niño exige fiesta a celebrar. La fiesta, en este sentido, se muestra intrínseca al ser humano, pero hay que celebrarla para que haya fiesta. Sin embargo, no es subjetiva y no depende sólo del sujeto: “Sólo hay fiesta en cuanto se celebra. Con esto no está dicho en modo alguno que tenga un carácter subjetivo y que su ser sólo se dé en la subjetividad del que la festeja. Por el contrario, se celebra la fiesta porque está ahí”.<sup>308</sup> Se puede hablar de cierta condición para la fiesta: participar o asistir; aunque, igual que el juego hay una disposición, pero no un esfuerzo al celebrar. En este sentido, al participar sucede un salir de sí: “En realidad el estar fuera de sí es la posibilidad positiva de asistir a algo por entero”.<sup>309</sup> Este fuera de sí es un aspecto de suma importancia cuando se celebra la fiesta, es como en el juego cuando el sujeto se abandona al mismo juego; se aclara desde esta investigación, no es empeñarse a salir de sí mismos, sino al celebrar se suscita ese salir. En este sentido, desde el arte se podría comprender lo que Sharp denomina descentración de sí mismos<sup>310</sup> en el tema ético de ser persona, y por ende se propicia la comunidad. Por ejemplo, Lipman, en su novela *Lisa*, se alcanza a mostrar el salir de sí hacia el otro, cuando al final de la historia realizan una fiesta, Marcos y Flo bailaban o danzaban con sencillez y sin esfuerzos, Malena y Ari con ciertos esfuerzos saltaban y seguían el paso, pero Lisa no se decidía a participar:

---

<sup>307</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 103.

<sup>308</sup> Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., p. 169.

<sup>309</sup> *Ibidem*, p. 171.

<sup>310</sup> Revisar capítulo seis de Laurance, J. Splitter y Sharp, Ann M. *La otra educación*, op. cit., pp. 224-226.

...decía para sí: “no sé bailar”. La frase tamborileaba en su mente con gran intensidad que la música. Repentinamente. Marcos dio unas vueltas frente a ella y extendió el brazo, y Lisa se dejó llevar en medio de los bailarines. Su torpeza quedó en el olvido. Todo parecía fácil y natural...<sup>311</sup>

Celebrar no es ser espectador, sino participar como en el juego; la característica esencial de participar consiste desde Gadamer en: “...no hacer sino padecer (*pathos*), un sentirse arrastrado y poseído por la contemplación”.<sup>312</sup> En el mismo sentido, la celebración, al igual que el juego, no se fuerza a celebrar, no es que se hagan cosas por hacer, sino dejarse sentir arrastrado por el arte; además, crear condiciones para que se dé el padecer. Aunque se repita una fiesta o ciertos momentos de encuentro, se debe retornar y reencontrarse con ello como novedad o como alteridad.<sup>313</sup> Por tanto celebrar implica retornar y reencontrarse, igual que en la transformación se muestra el verdadero ser; es decir, vivir como nuevo todo, como salir de sí hacia el otro, es participación que lleva a la comunidad.

Así es como el arte tendrá el carácter de fiesta. El carácter temporal de la fiesta no es disponer del tiempo en sentido efímero, sino como plenitud del tiempo.<sup>314</sup> En un sentido, la fiesta tiene su propio tiempo y es plenitud de éste, por ejemplo, según la repetición o el ciclo que la misma naturaleza tiene, no desde un aspecto histórico, sino desde un sentido originario, es decir cada vez es otra, es un devenir y un retornar.<sup>315</sup> En su defecto, cuando no se tiene el tiempo y carácter de vivir la fiesta es porque se vive desde un sentido efímero, como un tiempo vacío a llenar con algo porque se ha caído en el aburrimiento. Desde Gadamer, principalmente es por la vaciedad del ajetreo, como un ritmo repetitivo *sin rostro*,<sup>316</sup> cuando se cree que nunca se tiene tiempo porque siempre hay algo que hacer, es un tiempo para cumplir un plan, donde el tiempo no se experimenta como tiempo. Lipman y Sharp dirán que no hay un deseo de participar, no hay una responsabilidad de participar en un diálogo serio, es incapacidad.<sup>317</sup>

---

<sup>311</sup> Lipman, Matthew, *Lisa*, Manantial, Buenos Aires, 2005, p. 143.

<sup>312</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., p. 170.

<sup>313</sup> *Ibidem*, p.172.

<sup>314</sup> *Ibidem*, p.166.

<sup>315</sup> Es una cita donde Gadamer retoma a Aristóteles, que a su vez el estagirita comenta a Anaximandro y el Parménides de Platón. Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, op. cit., pp. 168-169.

<sup>316</sup> Cfr., Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 103 s.

<sup>317</sup> Cfr., Laurance, J. Splitter y Sharp, Ann M. *La otra educación*, op. cit., p. 56.

Una de las últimas características para comprender el tiempo desde la fiesta es como el que es propio de la niñez o juventud; el reloj no dice nada de este tiempo, ya que sólo hace referencia a lo medido. Así mismo, desde Gadamer, el tiempo propio de la niñez es un estado de ser, de vivir, de experiencia: se es un niño o está en la niñez, no es un tiempo medido, es tiempo propio.<sup>318</sup> Propio en el sentido de organismo vivo que contiene una unidad viva, es decir, una unidad estructurada en sí misma, donde cada momento está unido al todo. Un organismo está organizado, es interrelación, posee completud, perfección, en palabras de Gadamer, citando a Aristóteles, eso es lo bello, porque no se le puede agregar ni quitar nada.<sup>319</sup> Por tanto, ¿quedaría implícito que la infancia es fiesta? Las características del tiempo propio hacen pensar, desde nuestro autor alemán, en la emancipación de lo contingente. En este sentido, el deleite y la contemplación del arte ayudan a emanciparse de los momentos contingentes, hay una pretensión de permanencia o demora en la contemplación del arte.<sup>320</sup> Por deducción, lo contingente son experiencias meramente momentáneas, un deleite desde lo efímero; son celebraciones que no significan, no llevan a la experiencia de lo bello; en sí, no llevan a la emancipación.

---

<sup>318</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 103 s.

<sup>319</sup> Gadamer comenta la poética de Aristóteles, Cfr., Gadamer, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 105 s.

<sup>320</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, op. cit., p.108.

## CAPÍTULO III

### La estética como ética

Después de estudiar las características esenciales del programa Filosofía para Niños y las influencias estéticas en Lipman y Sharp, este primer apartado se desarrolla principalmente desde el texto: *Suki, escribir: cómo y por qué*, los estudiosos de Lipman hacen especial referencia a este texto, donde se encuentra principalmente su propuesta estética; aunado a esto, se halla Irene de Puig,<sup>321</sup> quien realiza una excelente presentación de la estética y hace verla como un tema de suma importancia en la vida intelectual de Lipman.<sup>322</sup> Esta autora española presenta a Lipman como un antólogo en estética, al recopilar una historia del arte; por lo cual es muy complejo situarlo en algún pensamiento estético. Sus intereses estéticos son muy amplios desde distintas escuelas estéticas y desde casi todas las artes. Entre algunos temas de estética, Irene de Puig presenta un apartado sobre la capacidad educativa de las artes, en específico: enriquecer las experiencias estéticas personales. La presente investigación busca los elementos que permitan caracterizar una ética desde una perspectiva estética.

#### 3.1. La estética en Lipman y Sharp

##### a) Rescate de la experiencia como sensibilidad

En el tema de la experiencia, Lipman rescata el aspecto estético, no en sentido teórico-abstracto donde se discuten meros conceptos o implicaciones con otras corrientes filosóficas, sino desde una reflexión de la práctica filosófica en la educación, entendida como “formación”. Sin embargo, no descuida el ámbito educativo desde un aspecto formal o institucional, siendo un elemento esencial en nuestra sociedad. En el ámbito educativo ha quedado lo estético como mera parte formal o superficial; por ello, es necesario advertir que la formación estética de la

---

<sup>321</sup> Puig, Irene, *La dimensión estética del proyecto de FpN*, en García Moriyón, Felix, *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, De la Torre, Madrid, 2002.

<sup>322</sup> Cuenta de ello, Irene de Puch cita que Lipman escribió su tesis doctoral: *What Happens in Art, Contemporary Aesthetics*.

sensibilidad del niño-ser humano implica algo más que meros conocimientos de técnicas en el arte o impartir historia del arte. Así como la estética está transversalmente en toda la propuesta de Filosofía para Niños, de igual forma lo estético debería de estar presente en el ámbito educativo y de la misma forma en la vida del ser humano.

Desde Sharp, es de vital importancia la manera como se experimenta el mundo, en el sentido de cómo entenderlo y enfrentarlo; si se comprende la experiencia desde lo estético, entonces experimentar el mundo será desde aspectos estéticos, y es de sentido vital. Entender el mundo desde aspectos estéticos es una forma de comprender, donde la sensibilidad como experiencia es determinante. Conjuntamente al término entender, el enfrentar viene a complementar la experiencia como sensibilidad.

Lipman parte de varios supuestos: el ser humano tiene una estructura sensible-estética; incluyendo al *homo ludens* desde un sentido estético, que han mostrado como parte esencial en la historia del hombre<sup>323</sup>. Estructura se comprenderá como padecer y hacer. Si Lipman y Sharp pretenden el rescate de la experiencia como sensibilidad, es porque tienen la certeza de que el hombre posee esa capacidad, la cual es entendida como cualidad o propiedad que nos constituyen. En específico se parte desde la idea de niño o infancia, como ya se ha delimitado en esta investigación. Sin embargo, no basta con reconocer<sup>324</sup> esta estructura estética; sino que es necesario plantear un rescate o recreación de dicha realidad en el ser humano; por tanto, no se pretende demostrar esta realidad, sino que se da por hecho y no se pone en duda. A Sharp y Lipman, además de rescatar este aspecto estético y lúdico, les interesa romper la distinción afectivo-cognitiva. Es una posición que ya otros filósofos han pretendido superar teóricamente; para romper tal distinción es necesario conocer las dos realidades; en específico, lo sensible que se ha demeritado.

## **b) Sensibilidad como padecer y hacer**

La experiencia, desde Lipman, se estudia como sensibilidad en dos sentidos: “padecer” y “hacer”, lo hace de una manera simple, pero contiene muchas implicaciones.

---

<sup>323</sup> Revisar: Huizinga Johan, *Homo Ludens*, Alianza editorial, Madrid, 2007.

<sup>324</sup> Reconocer es volver a conocer y normalmente se ha vinculado con teorías de percepción enfocadas al sentido de objetividad y verdad racional.

La experiencia puede consistir de hacer y padecer, pero si consideramos el padecer solo, lo vemos como una sumisión, como soportar y aceptar: aceptar el mundo, absorber lo que presenta a nuestra vista, oído, tacto y gusto. Pero más que eso: padecer puede significar entregarse al mundo que nos rodea, aceptar los puntos de vista de la gente y las cosas que forman el medio en el que uno vive, de modo de comprenderlo más íntimamente.<sup>325</sup>

El padecer lo refiere más a la naturaleza como la que experimenta cambio y transformación; el hacer implica la acción del sujeto; expliquemos la primera. El hombre como naturaleza y organismo vivo padece, presenta cambios y transformación; es decir, está en el mundo de las sensaciones<sup>326</sup> y afecciones; siempre se percibe por los cinco sentidos, muchas veces clasificados como mayores: la vista, el oído; y otros como menores: el gusto, el tacto y el olfato. Éstos permiten estar en contacto con la realidad, con la más próxima; en otras palabras, es estar en el presente.

El “padecer” es una activación de la fuerza vital, desde Gadamer tiene es elevar el sentimiento vital y según Sharp son energías creativas o toda la fuerza que se tiene; es una experiencia que consiste en dejar que las sensaciones afecten, en este sentido se puede nombrar como sensibilidad. Lipman busca rescatar (la sensibilidad como) experiencia sensible (y esta estética) del niño/ser humano; en primer lugar, está la intención de rescatarla cuando ha sido anulada o supeditada a lo racional; en segundo lugar, es para afirmar o recrearla cuando todavía no ha sido educada y controlada. Aunque, el tema de la sensibilidad normalmente es abordado por la psicología en el campo educativo, aquí se desarrolla desde el contexto del arte o lo bello. La sensibilidad, entendida desde la propuesta de Lipman, se manifiesta en el cuerpo: los ojos brillantes, el rostro alegre, postura despreocupada, cuerpo activo o movimiento como en el juego. En lo que respecta a nuestra investigación no se abordará lo sensible desde lo trágico de la vida que hace reaccionar al hombre de una manera angustiante. Lipman no afirma que de lo trágico pueda rescatarse lo bello; sin embargo, reflexionemos este planteamiento a través de un ejemplo, para ello se parte de dos supuestos: 1) La sensibilidad, según Lipman y Sharp, implica estar abierto a percibir lo bello; 2) la propuesta consiste en

---

<sup>325</sup> Lipman, Matthew y Sharp Ann M., *Escribir cómo y por qué*, op. cit., pp. 246-247.

<sup>326</sup> El carácter subjetivo y sensible de las percepciones son estímulos sensoriales y cerebrales: Thiebaut, Carlos, *Conceptos fundamentales de filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 2004.

percibir la vida como obra de arte, es bella; y, por tanto, la experiencia vital se vuelva arte.<sup>327</sup> ¿Qué sería lo trágico en el niño?, ¿sólo como lo que puede traumatizar o marcar en la vida en un sentido negativo?; hipotéticamente la muerte de alguien cercano al niño puede llegar a vivirlo como juego, el vacío de la persona amada puede compararse con el vacío que ocasiona la pérdida de un juguete; el problema es que los niños son contagiados por vivencias de los adultos y quedar fuera de su vida de juego. El juego, con su estructura de orden y armonía, podría dar estabilidad ante lo inestable. Continuando con el ejemplo, le dicen al niño, tu papá se fue como esas mariposas monarcas, se ha transformado en algo bello. El dolor, el miedo, la angustia o el aburrimiento son experiencias y marcan la vida, su impacto depende del grado que se viva, o no, el juego de la vida, como se estudió en Gadamer.

La experiencia como sensibilidad que se padece viene a replantear nuestra condición de estar en el mundo, la estructura de nuestro ser estético y lúdico. Así, el cuerpo es naturaleza con que se siente y se padece. Lipman promueve experiencias donde se susciten sensaciones a través del juego; por ejemplo, qué sería ser un caballo, un murciélago, un gato, un ave; en otras palabras, es despertar nuestra sensibilidad como padecer; es descubrir la naturaleza-mundo desde lo que se experimenta sensiblemente de ella misma como real, cercana y en movimiento.

Es una sensibilidad vista desde el arte que activa o vitaliza, no es una sensibilidad para reconocer problemas, ni se busca una empatía o compadecerse ante el sufrimiento; tampoco se está por suscitar emociones que no vitalizan o que destruyen; por ejemplo, la naturaleza suscita paz, tranquilidad, pero no tristeza. Por ello, el significado etimológico de pasión es afección que motiva al pensamiento. Así, el padecer viene a complementarse con el término pasión, donde se hace mover todos los sentidos de una manera potente o con energía; donde el pensamiento es testigo, es una fuerza vital que se mueve y brota cuando se propicia la búsqueda de orden y armonía; en palabras de J. Dewey es buscar constantemente el equilibrio. Comparto un ejemplo donde se puede mostrar esta fuerza vital:

Después de que Suki le explica cómo sería estar montado en un elefante, o estar debajo de un elefante, o ser izado por la trompa de un elefante, Kio se

---

<sup>327</sup> Cfr. Lipman, Matthew con Sharp Ann M., *Escribir cómo y por qué*, op. cit., p. 24.

siente mejor preparado para hacer su dibujo. Se llena de aire, rodea el papel desde todos los lados, y se transforma en lo que quiere expresar.<sup>328</sup>

Para comprender mejor la sensación como padecer, Lipman toma la naturaleza como referente para el arte y lo bello, al igual que los autores que estudiamos en el capítulo dos. La vida tiene ritmos, en la naturaleza que padece y en la sensación; por ejemplo, unos regulares y otros estrictos como el pulso del corazón o la respiración del que duerme.<sup>329</sup> Es una sensibilidad que padece ritmos. Por ejemplo, la naturaleza ha sido el referente del ritmo para los poetas, mediante poesías que hacen mover al ojo del lector como un pájaro con sus vuelos y detenciones, "...de modo que el ritmo transmite, igual que lo hacen las palabras, la cualidad caprichosa y efervescente que representa la primavera para el poeta..."<sup>330</sup> A esto Lipman le llama metáforas desde el arte, promueve la sensibilidad al padecer la naturaleza, permite encontrar cierta identificación con el pensamiento y hasta mostrar ciertas respuestas. Lipman invita a vivir la afección como experimentar la naturaleza, como lo hace a través de ejercicios con plantas o animales. El artista padece la cualidad caprichosa y efervescente que representa la naturaleza en la primavera, él no da lecciones de sensibilidad; sino lleva al receptor del arte a padecer, a sentir la misma cualidad de la naturaleza que él mismo vivió. Otro ejemplo, la metáfora del arte es cuando algunas cosas y personas reconocen haber padecido experiencias semejantes; es descubrir o identificar relaciones con algo de manera más profunda, de afección más sensible:

pero, árbol, te he visto tomado y sacudido  
por la tormenta.  
Y vos me viste cuando era tomado y barrido  
por mis tormentas.<sup>331</sup>

Así como la naturaleza padece, también la sensibilidad del ser humano padece el ritmo y las sensaciones; por lo cual transfiere, relaciona y representa sus emociones (tristeza, ira, enojo, nervios). Propuesta que permite plantear lo siguiente: ¿nuestra sensibilidad implica cierta necesidad de padecer necesariamente desde ritmos?, ¿el ritmo sólo se entiende desde lo estético?, ¿la realidad de la naturaleza tendría que percibirse sólo desde un carácter estético,

---

<sup>328</sup> Lipman, Matthew con Sharp Ann M., *Escribir cómo y por qué*, op. cit., pp. 132-133.

<sup>329</sup> *Ibidem*, p. 72.

<sup>330</sup> *Ibidem*, p. 73.

<sup>331</sup> Lipman, Matthew, *Suki*, op. cit., p. 19.

sensibilidad? Sin embargo, ¿qué pasa cuando en el ser humano-niño no hay una afección determinante que lo mueva?, ¿qué sucede con su sensibilidad?, ¿por qué se pierde cuando aparece la rutina, aburrimiento?, ¿por qué no hay sentido? Sin recurrir a causas neuronales o psicológicas, según Lipman se comprende que la infancia pierde el sentido al faltarle las relaciones que hay en la realidad, fragmentándose la experiencia; por cuestiones educativas que rodean al niño/ser humano y mutilan el sentido en la vida, se da un cambio de intereses. En definitiva, se pierde la sensibilidad del impacto de la realidad.

De esta manera, aparece el tema de la educación. Educar nuestra sensibilidad, en este primer sentido, no es controlar; sino rescatar todo aquello que la conforma para darle su lugar junto a la razón. No ver los sentidos como los que engañan, los que no determinan el conocimiento; lo que tiene que ser controlado, sometido o como lo involuntario en sentido negativo.

La otra parte de la sensibilidad es “hacer”. Para ello, en la historia de la filosofía está la dicotomía en el conocimiento entre sujeto y objeto; además la modernidad presentó al sujeto con una racionalidad que podía dictaminar todo. Aquí, el *hacer* no sólo implica un sujeto meramente racional que determina el conocimiento o el objeto, sino aquel que retoma el padecer como naturaleza que también es; en otras palabras, el que se deja afectar y lo reconsidera; por ejemplo, Lipman expone: uno puede dormir como algo puramente natural, pero a la vez tener la experiencia de dormir. Ya no sólo es padecer, sino hacer, retomar la experiencia: “Somos parte de situaciones y ellas son parte de nosotros”.<sup>332</sup> En el hacer está el padecer donde implica principalmente movimiento del sujeto. Las cosas pueden estar pasando, e incluso experiencias de otros, pero si no se está en el “hacer” no será experiencia en el sujeto, quedándose sólo como seres sensibles; en un sentido, no se deja que impacte esa experiencia. Un ejemplo del hacer se puede apreciar en Sharp, cuando se debe ocupar todas las fuerzas para definir, crear y reflexionar.<sup>333</sup> Cuando usa el término fuerza se refiere a una sensibilidad que acompaña a la razón, ya no sólo es desde el hacer, sino hacer desde la sensibilidad que se movió en el padecer. En palabras de Lipman, se trata de prestar una atención más intensa a la experiencia que se tiene. La atención implica disciplina, es decir, una intensidad de percepción entendida desde los sentidos meramente naturales:

---

<sup>332</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>333</sup> *Cfr.* Sharp Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 17.

Los poetas suelen tratar de transmitirnos qué vívidos serían los colores del mundo si abriéramos los ojos, la variedad de sonidos deliciosos que oiríamos si escucháramos. Pero otro modo que tienen los poetas para hacernos percibir mejor es mostrarnos la intensidad de la percepción de los animales. ¡Qué miopes debemos de parecerle a un águila! ¡Qué poco oído y olfato tenemos en comparación con un perro!<sup>334</sup>

Hay varios elementos de suma importancia como afección, comprensión y disposición, Lipman los comprende desde el concepto atención. Es una percepción más intensa. El sentido de atención es lo que en ámbitos filosóficos implica una fenomenología. Se podrá tener muchas sensaciones, pero sólo cuando se pone atención, se proporcionará una manera muy definida de lo que es el mundo; por ejemplo, dice Sharp y Lipman, sentir el peso del aire, la textura del suelo, el olor de la vegetación; pero aclaran, estas sensaciones no han de ser de un modo claro o distinto.<sup>335</sup> Se está ante otra forma de relacionarse con el mundo, con las cosas. Sharp hace notar que nos hemos enfocado más a considerar las ideas como verdaderas, falsas, precisas o vagas, en vez de vividas, emocionantes, maravillosas, imaginativas, valiosas y hasta preciosas; es importante cuestionar la verdad de las ideas, pero también cuestionar su sentido y su vitalidad.<sup>336</sup>

El término percepción etimológicamente significa: sensación interior, recibir o captar por alguno de los sentidos; para Lipman la percepción significa ser consciente de la intensidad de sensaciones, que compartimos con el mundo animal del que somos parte. A partir de esta investigación surgen las siguientes preguntas: ¿Por qué algunas veces no se puede impedir percibir algo, pero es posible decidir si le prestas atención o no?, ¿en qué consiste que haya personas con más capacidad de prestar atención que otras? Somos seres que siempre estamos afectados, a veces las impresiones que se reciben son más fuertes que otras, algunas veces depende de la disposición y sensibilidad, para Lipman tiene que ver con la atención, la cual implica poner todos los sentidos o estar abiertos; no sólo es estar concentrados racionalmente. Sin embargo, vuelve a surgir la pregunta ¿Por qué se han vuelto tan limitados nuestros sentidos si es que somos seres de afección?

---

<sup>334</sup> Lipman, Matthew con Sharp Ann M., *Escribir cómo y por qué*, op. cit., p. 114.

<sup>335</sup> *Ibidem*, p.113.

<sup>336</sup> Cfr. Sharp Ann M., *La otra educación*, op. cit., pp. 101-102.

El siguiente ejemplo nos muestra el planteamiento del problema y deja vislumbrar una alternativa: “Una persona que ha estado acostumbrada a pensar tan críticamente como Ari, sólo presta atención a las ambigüedades para eliminarlas. Lo que Suki trata de mostrarle a Ari es que el lenguaje de la poesía es rico y significativo en muchos niveles precisamente porque hace uso de la ambigüedad”.<sup>337</sup>

### c) Fidelidad a la experiencia: conocimiento vs. experiencia

Lipman y Sharp hacen ver la importancia de la fidelidad a la experiencia personal, la cual, es una idea que reflexionar y rescatar. El problema es el siguiente: el cuerpo padece y es afectado por la realidad; pero el sujeto no es fiel, olvida su afección, traiciona su realidad inmediata; en consecuencia, no vive desde la experiencia propia, aunque no necesariamente es estar enajenados; es no ser auténticos; es una vida desde la repetición de términos técnicos, aprendidos en la escuela.<sup>338</sup> En sí, es la realidad del hombre de hoy, Lipman dirá que el niño va perdiendo el sentido en su vida: pierde el sentido; va sepultando su sensibilidad; desde el punto de vista del arte es perder lo lúdico, el juego en su vida.

La experiencia auténtica implica no repetir, ser original; es reconocerse en esa experiencia que es propia; es reconocer la propia persona, ese ser únicos. Por tanto, ser fiel a la experiencia es reconocer, ser conscientes, expresar la vivencia en un sentido de *experiencia total* y no sólo sus elementos que conforman la experiencia.<sup>339</sup> Esta idea de lo total puede ser muy cuestionable, porque no es contable u objetivable; sino visto desde el arte es cuando toma el sentido de *total como lo bello*. En Lipman se puede entender como *totalidad a la relación* que hay entre todas las cosas y en la misma naturaleza, desde esta investigación es relación desde el arte: relaciones perfectas.

Cuando todas las partes de una cosa parecen ajustarse, tanto una con otra como con el todo formado por las partes, decimos que esa cosa es “perfecta”. No importa si la obra es profunda o superficial: en este sentido, la perfección es sólo de la conexión perfecta de las partes entre sí y con el todo.<sup>340</sup>

---

<sup>337</sup> Lipman, Matthew con Sharp Ann M., *Escribir cómo y por qué*, op. cit., p. 26.

<sup>338</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>339</sup> *Cfr.* Lipman, Matthew con Sharp Ann M., *Escribir cómo y por qué*, op. cit., p.133.

<sup>340</sup> *Ibidem*, p.195.

Es así como el término *relación* tiene que ver con el todo y la parte; las relaciones son bellas, por no decir perfectas. Lipman considera tres tipos de relaciones: a) Las que son *intrínsecas u objetivas*, es cuando se comprende y se identifica el orden y disposición de las partes que constituyen las cosas; lo objetivo es porque cualquier ser puede discernir e identificar el orden; es decir, la belleza intrínseca; b) las que *emergen de la percepción* de una cosa cuando se compara con otras. Por ello, Lipman le llama belleza comparativa o relativa; c) las *intelectuales* o del campo *proyectivo relativas* a las cosas, es la imaginación o pensamiento creativo; desde Lipman se comprende como la acción del intelecto desde parámetros estéticos, el ejemplo que proporciona es el de un escultor que se adelanta con su imaginación a proyectar su obra de arte en la materia prima.<sup>341</sup> En resumen, la relación de orden entre las partes, comparación entre ellas e imaginación para nuevas relaciones, son necesarias para la propuesta de fidelidad a la experiencia personal. En este sentido, la relación en la experiencia tiene que ver cuando se da un interés, cuando se experimenta orden, comparación, imaginación de relación.

La idea de totalidad en el arte implica *juego* de la parte con el todo de la experiencia; desde Lipman, la dialéctica ayuda a comprender la experiencia que se está viviendo. Se trata de ver, descubrir, experimentar la realidad desde una dialéctica de los pares como: “arte-vida, naturaleza-arte, vida-muerte, permanencia-cambio, uno-múltiple, apariencia-realidad, parte-todo o causa-efecto”.<sup>342</sup> La dialéctica es tensión, conflictividad, de donde surge una fuerza mágica que subsiste. Esta dialéctica nos ayuda a retomar, propiciar la experiencia que se padece y se hace, en definitiva, para ser fiel a la propia experiencia:

Estos pares pueden ser arte-vida, naturaleza-arte, vida-muerte, permanencia-cambio, uno-múltiple, apariencia-realidad, parte-todo o causa-efecto. Y ello es debido a que el trabajo de arte exige de esta conflictividad esencial de conceptos y es esto lo que le da esa dimensión que las personas encuentran tan intrigante, misteriosa y estéticamente potente.<sup>343</sup>

El rescate de la sensibilidad con fidelidad, como se expone estéticamente, viene a proponer una forma de estar en nuestra vida, ya no sólo más natural (orgánico) sino más real, una vida mejor vivida, donde las cosas no sólo “son” sino que están en su propio dinamismo o está en

---

<sup>341</sup> *Cf.* Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., pp. 138-139.

<sup>342</sup> *Ibidem*, p. 281.

<sup>343</sup> *Idem*.

movimiento la vida.<sup>344</sup> Más real porque se perciben las cosas con sus cualidades o las propiedades que poseen. Un ejemplo desde Lipman, no basta con decir *el perro ladraba*; sino la realidad comienza a percibirse desde una totalidad: *la cualidad de lo real*, diciendo *el perro ladraba ferozmente*. Es decir, hay dos elementos a subrayar, en primer lugar, dice Lipman y Sharp, el orden de nuestra experiencia son los predicados y luego los sujetos. En segundo lugar, se explica cómo la cualidad de lo real, en Lipman, significa cómo se presenta la realidad en movimiento, en esa experiencia que percibe sensiblemente la fuerza de la vida.<sup>345</sup> Lipman tiene presente cuando propone ser fiel a la experiencia, que la naturaleza y la existencia se sienta de golpe, es sentir la fuerza con la que nos afecta;<sup>346</sup> por ejemplo, decir “el cielo es azul” no es en un orden de experiencia que impacta, sólo es descriptivo; a diferencia, “azul es el cielo”, es la primera impresión y la más fuerte. Otro ejemplo: en vez del elefante es grande, decir el elefante es majestuoso. Llegar a experimentar de una forma más vivida: la gota de lluvia no sólo como bolita de agua estática, sino como algo que cae y explota.<sup>347</sup> Por un lado, es recrear nuestra sensibilidad, nuestro ser persona; por otro lado, no es del todo que se recree la experiencia sensible, sino también es crear, suscitar, llevar a reconsiderar y a lograr experiencias estéticas de vida, experiencias de lo bello. Hasta aquí parece que la propuesta de Lipman y Sharp tiene que ver con una sensibilidad meramente tangible, experiencia empírica; pero no es así, Lipman y Sharp, al introducir la imaginación, saben que no siempre se puede experimentar la realidad de una forma física o sensible. Ya se decía que la relación en la realidad también es imaginación, por ejemplo, dice Lipman, no es necesario montar un caballo para sentir el orgullo y el dominio que se tiene cuando se aprende a montar un caballo, cuestiona Lipman “¿Puede hacer que...si no han tenido esa experiencia, se la imaginen?”<sup>348</sup> En definitiva, se puede inventar una experiencia, imaginarla; aquí está el arte en la narrativa.

Como conclusión, en el rescate de la sensibilidad no basta con “...sentir el impacto de la vida, sino *entender mejor por qué* las cosas pasan como pasan”.<sup>349</sup> Pensamiento que se comprende desde el *hacer* que retoma el padecer ya expuesto. Entender es una forma de captar la realidad, término que desde la estética viene a tomar un sentido muy singular, es decir, un

---

<sup>344</sup> Cfr. Lipman, Matthew con Sharp Ann M., *Escribir cómo y por qué*, op. cit., p. 152.

<sup>345</sup> *Ibidem*, p.155.

<sup>346</sup> *Idem*.

<sup>347</sup> *Ibidem*, p. 152.

<sup>348</sup> Lipman, Matthew con Sharp Ann M., *Escribir cómo y por qué*, op. cit., p.133.

<sup>349</sup> *Ibidem*, p.157.

elemento que clarifica la posición de Lipman y Sharp, desde el punto de vista estético, es lograr un sentimiento que “así es como sucede realmente la vida”.<sup>350</sup> No se pretende la búsqueda de una verdad meramente racional, sino lograr un sentimiento de lo real de la vida.<sup>351</sup> Sentimiento entendido como sensibilidad que padece o es afectada, que implica darse cuenta de lo que siente. Es un entendimiento que percibe desde una sensibilidad estética, desde lo bello con todo lo que implica: parte-todo, ritmo, tensión, armonía, desde la vida en movimiento. Es un entendimiento que no sólo capta ideas como la verdad o la mentira, sino también lo maravilloso, lo sorprendente. Sharp sitúa este tipo de entendimiento con el siguiente ejemplo: “La niña a la que mueve su propia sensación de asombro y una pasión por llegar al corazón de las cosas...”<sup>352</sup> Recordemos que al arte no le interesa la verdad de las ciencias empíricas sino experimentar lo que es la vida y su sentido.

Lo bello es, el arte es, la parte y el todo ya impactó y qué pasa luego. Está en Lipman el sentido. Por ejemplo, al volver a una obra de arte encuentra nuevos sentidos, sorprendentes regularidades, originalidad de pensamiento;<sup>353</sup> a diferencia de la artesanía, ella puede hacer que cada parte esté en su lugar, pero nada más.

La disposición es muy importante ante el impacto o al ser afectados, en la obra de arte hay que “...esperar lo inesperado con el resultado de que la experiencia es de una constante frescura y novedad”.<sup>354</sup> Acercarse a las cosas con esta idea y estar en la vida con el pensamiento de esperar lo inesperado es lo que se puede entender como disposición. En otras palabras, viene a sacarnos de lo habitual, de la monotonía; y a situarnos en una postura desde el arte: un estar abiertos, sensibles a lo bello. No es del todo la acción de buscar o la postura del sujeto que conoce y determina; sino la acción es esperar, implica que si no se espera no se le encontrará, no hay disposición. Solo el niño espera lo que se cree que no se puede o no se debe encontrar.<sup>355</sup> Lo bello y la obra de arte apoya en tener disposición, ya que se está tan habituados a hablar, pensar, sentir de cierto modo, el arte nos saca de lo habitual.

---

<sup>350</sup> *Idem.*

<sup>351</sup> *Ibidem*, p.135.

<sup>352</sup> Sharp Ann M., *La otra educación*. op. cit., p. 155.

<sup>353</sup> *Cfr.* Lipman Matthew, *Escribir: cómo y por qué*. op. cit., p.196.

<sup>354</sup> *Ibidem*, p. 197.

<sup>355</sup> *Cfr.* Kohan, Walter Omar, *Infancia entre educación y filosofía*, Ed. Laertes, Buenos Aires, 2004, p. 167.

### 3.2. La estética como forma de vida ética en Lipman y Sharp

El postulado principal de Lipman y Sharp es que el niño/ser humano decida la persona que quiere ser y el mundo que quiere vivir; es una propuesta que, si bien tiene sentido ético, debe analizarse y comprenderse desde nuestra investigación de tesis. Se desarrolla desde los términos: decidir, ser persona, mundo, querer y vivir.

#### a) Decidir la persona que se quiere ser

El hecho de *decidir* se estudia en dos momentos: qué implica decidir y desde dónde se comprende decidir. El primer aspecto, decidir implica un pensamiento *por sí mismo* y se *relaciona* con una comunidad de investigación. Para ello, es necesario desarrollar un pensamiento crítico el cual decida desde criterios; y se requiere de un pensamiento creativo que permita decidir desde una racionalidad creativa.<sup>356</sup>

El pensamiento *por sí mismo* como propio y autónomo adquiere una forma muy particular desde lo creativo y el arte; postura que lleva a comprender de una manera integral al pensamiento que se lleva a cabo por sí mismo. Por un lado, Lipman ubica al pensamiento creativo en la tradición crítica de Sócrates y Kant, pensar con autonomía implica ser *creativo autónomo* y pensar por sí mismo implicaría ser creativo por sí mismo: es decir, decidir es estético. Cabe resaltar que lo creativo, visto desde el arte, nos lleva a ese pensamiento por sí mismo, autónomo. Nos dice Lipman respecto a Kant y Sócrates, ellos “abominaban a todos aquellos que concebían la creatividad dependiente del pensamiento ajeno”.<sup>357</sup> Así, el pensamiento creativo es una referencia de vital importancia para el pensamiento autónomo, haciendo de éste un

---

<sup>356</sup> Al hablar de racionalidad creativa, surge la pregunta: ¿Qué implica una racionalidad estética? Este comentario lo hago a pie de página ya que se sale de nuestra investigación, que está delimitada, pero la planteo porque me parece de suma importancia para seguir investigando, ya que de entrada pareciera una contradicción hablar de racionalidad cuando lo estético se enmarca más desde el punto de vista de lo sensible. Aunque autores como Kant han abordado esta cuestión, resulta interesante plantearla desde la temática Filosofía para Niños.

<sup>357</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, op. cit., p. 276.

pensamiento como arte y llevándolo hasta una forma de vida. El arte suscita un pensamiento por sí mismo de una manera autónoma, al hallar o al decidir, en específico desde la experiencia estética:

Si alguien nos enseña un arte y a trascender dicha enseñanza, es cuando hallamos valor para pensar por nosotros mismos. Aprender un arte es entrar en diálogo con todos aquellos que han sabido defender su pensamiento, construir, rechazar, modificarlo, hasta hallar su propia forma de hacer, decir o actuar, que es descubrir nuestra propia creatividad.<sup>358</sup>

*Decidir*, en el sentido de actitud, es donde se defiende, se construye, se rechaza, se modifica el pensamiento; es una disposición de hacer, decir, actuar. El pensamiento realiza estas acciones, que sean autónomas ya es un paso; comprenderlas desde el arte o lo estético es un gran desafío. Así es como el pensamiento propio o por sí mismo no sólo implica un pensamiento como racionalidad sino desde una sensibilidad. En este sentido, siguiendo a Lipman, el valor de pensar es autónomo y es pensar a través de parámetros estéticos, por ello, ¿de qué forma la experiencia estética puede lograr, suscitar el valor, coraje, atrevimiento de pensar por sí mismo? Por tanto, *decidir* desde un pensamiento propio, suscitado por lo estético, no se entiende únicamente desde una capacidad de elegir entre dos cosas o más; la experiencia estética lleva al encuentro de lo bello, estar por lo bello, por lo que atrae, si es que es realmente bello. Aquí se entiende cuando Lipman dice: hasta hallar su propia forma de hacer, decir o actuar. Así es como la investigación ética en ese decidir, se comprende desde dos formas de proceder: la manera tradicional de entenderse es como indagación y análisis de actos morales; la propuesta de esta investigación es como forma de vida, donde el decidir es una actitud estética.

La primera forma de investigación ética como *decidir* es un análisis desde lo estético; por ejemplo, en *Lisa*, novela de Lipman, se plantea un dilema: ¿cuándo está bien no decir la verdad para no herir a la otra persona? Decir la verdad siempre y cuando no tengamos la intención de dañar, cuando se dice la verdad nunca debería ser para dañar al otro, ¿cómo se diría una verdad desde lo estético, cuando esa verdad pueda afectar al otro? Antes de optar por una

---

<sup>358</sup>*Ibidem*, p. 278.

respuesta, está la siguiente cuestión: ¿por qué el ser humano se coloca ante dilemas? Desde un carácter estético, se percibe de otra forma: comprender, vivir y hasta disfrutar decir la verdad, desde la experiencia que se esté pasando; no se trata de una verdad lógica, sobre esto, es ser sensibles al contexto. Se propone hipotéticamente la siguiente postura, decidir ante la enfermedad, la reflexión parte de una experiencia que impacta, la cual no se puede elegir sino vivir. Incluso, la muerte se vive diferente desde la infancia, ya que la edad adulta normalmente la vive como trauma. La infancia simplemente vive su experiencia y dice las cosas como las sienten, dentro de su juego de vida. Por ejemplo, cuando una persona mayor de edad invita a la última fiesta que le hace a su esposa fallecida. ¿Cómo se entiende celebrar y la muerte misma? Otro caso, cuando se pregunta a alguien con intención maliciosa, cuando el sentido de la pregunta debería ser por un sorprenderse de algo, desde una postura personal, o sentido existencial; es decir, elegir desde lo que es, ser fiel a la experiencia. Un ejemplo más, ante el problema de decidir ser sí mismo y no como todos; la propuesta es reconocerse o experimentarse que se es bello, único; advirtiéndolo, no significa ser narcisista o egocéntrico.

La segunda forma de entender la investigación ética, decidir es como forma de vida; consiste en buscar o descubrir lo bello de las cosas, específicamente en nuestra experiencia cotidiana. La experiencia sensible consiste en percibir el impacto de la realidad, sea ésta personal, decidir sería dejarse afectar y estar en el hacer. Lipman se pregunta ¿cómo hacer que lo ordinario se vuelva extraordinario? No se entiende como si la realidad no fuera extraordinaria y se tuviera que decidir para hacer ese cambio, sino que lo importante es sentirla extraordinaria, decidir es estar en esa actitud. La investigación tendría que entenderse como búsqueda, para propiciar la experiencia estética. La reflexión ética no es sólo análisis, cuando ya está el problema, o adelantarse al problema analizando casos éticos o morales; se hace una anotación, en Lipman está la posibilidad de una ética de la imaginación, pero tiene que ser utilizando el arte de la narrativa, la cual logre suscitar experiencias sensibles, estéticas. La imaginación sería en el sentido que afecte la experiencia del presente, no sólo por desear un ideal, sino para cuestionar la realidad actual y potenciar nuestra sensibilidad; esencialmente para incidir en una forma de vida. De forma análoga, la medicina generalmente es para curar/cuidar cuando ya está la enfermedad; sin embargo, la medicina como ciencia es para cuidar y no caer en la enfermedad. Así es la propuesta, la estética o la experiencia estética forman el carácter, como lo veremos

en el término persona; así es como decidir se comprende como estar siendo; es vivir, enfrentar nuestra propia existencia como prevención y cuidado.

*Decidir* la persona que se quiere ser, al ser una propuesta ética, es necesario tener una idea clara de lo que implica en nuestros autores norteamericanos. Para Diego Antonio Pineda,<sup>359</sup> la comprensión ética es uno de los objetivos básicos de la propuesta de Lipman y Sharp. Esta comprensión la presenta a través de tres factores: "...un aspecto específicamente cognitivo (la investigación ética), un aspecto afectivo (el desarrollo de la sensibilidad hacia otros) y un aspecto propiamente moral (la formación del carácter)".<sup>360</sup> En lo que respecta a decidir, la comprensión ayuda a exponer la propuesta de decidir el tipo de persona que se quiere ser. La comprensión, desde la hermenéutica, es un tema muy enriquecedor, por delimitación de nuestra investigación, sólo se citan algunas características: es un modo de ser, somos seres de comprensión, es parte de un acontecer de sentido, es interpretación.<sup>361</sup> Por tanto, comprender el mundo y la persona que se quiere ser implica tener apertura al otro. Puntualizando, la comprensión no sólo es analizar juicios y actos morales, como normalmente se ve en las novelas filosóficas de Lipman y Sharp, con el objetivo de una formación moral donde se construyan hábitos para decidir. Por tal razón, Lipman y Sharp buscan una comprensión desde su propuesta de experiencia; es decir, se tiene una experiencia estética cuando se da una comprensión; en términos de Gadamer, cuando te dejas decir algo por el otro, cuando la tradición hace oír su voz. Si la experiencia se comprende como sensibilidad estética entonces la comprensión implica sensibilidad. Según la propuesta de esta investigación, la sensibilidad es una estructura del ser humano que implica padecer y hacer, asimismo, la comprensión implicará la forma en que somos afectados y la forma en que respondemos, haciendo referencia a la experiencia estética en Gadamer: es un impacto que la grandeza del arte nos produce, pero también está un impulso comunicativo que el arte exige de nosotros.<sup>362</sup> La comprensión, desde la experiencia estética, lleva a un modo de ser que halla o decide. En este mismo sentido, Gadamer se apoya en la idea del juego, en tanto es una forma de ser que implica: entregarse al juego como

---

<sup>359</sup> Diego Pineda, autor colombiano, dedicado a Filosofía para Niños, uno de los traductores de la novela *Nous* de M. Lipman.

<sup>360</sup> Pineda, Diego, *La educación moral en filosofía para niños*, en García Moriyon, Felix, *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*, op. cit., p. 123.

<sup>361</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método II*, revisar: sobre el círculo de la comprensión, sobre la problemática de la autocomprensión. Además, revisar Gadamer, *Verdad y Método*, op. cit., p. 217 ss.

<sup>362</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello*, op. cit., pp. 95 y 98.

subjetividad ludente, renunciar a la propia voluntad; lo que está en juego no depende ya de sí mismo, sino de la relación del juego, un cierto acuerdo entre los jugadores dependiendo del mismo movimiento.<sup>363</sup> Desde la idea de juego, la comprensión implica necesariamente comprenderse a sí mismo y al otro en acción. Es una relación desde la vivencia estar decidiendo, estar comprendiendo y estar jugando.

## **b) Decidir desde el querer**

Ya se presentó el *decidir* de una manera general, ahora se estudia desde el *querer* y cómo se relacionan ambos modos. El querer no se entiende como una voluntad que generalmente se piensa desde una racionalidad, que sólo crea universales y sistemas de pensamiento, sino, el querer implica una respuesta ante lo bello y ante la experiencia estética, es decir, implica sensibilidad. Comprender la relación entre querer y experiencia estética requiere aclarar de dónde surge el arte. La obra de arte no se debe pensar como algo grande y maravilloso a contemplar, olvidando de dónde surgió; sino, recordando a Dewey, el arte debe comprenderse estrechamente desde donde nació: es decir, desde su carácter significativo de la vida que implica fuerza vital.

Lipman y Sharp no abordan el tema de la voluntad, pero sí cuestionan la incoherencia o la disociación entre lo que se piensa y lo que se hace. Hacer las cosas u obrar en el mundo por simple voluntad sería un simple hacer por la fuerza y convicción de hacer, más desde un aspecto racional. Ciertamente la voluntad está relacionada con decidir hacia el bien. Siguiendo la definición, se podría entender como la capacidad en el ser humano para pasar racionalmente desde lo que se desea hacia el acto humano.<sup>364</sup> Lipman busca una educación moral desde los hábitos y las virtudes, no será netamente fortaleciendo la voluntad; pero sí fortaleciendo el carácter de las personas, por tanto ¿cómo mantenerse firmes ante una decisión?, ¿tiene que

---

<sup>363</sup> Cfr. Gadamer H.G., *Verdad y método II*, op. cit., p. 127 ss.

<sup>364</sup> Thiebaut, Carlos, *Conceptos fundamentales de filosofía...* op. cit.

ver con ese coraje, fuerza de hacer? Decidir se entiende como modo de ser y se estudia desde el carácter.

Decidir desde el querer implica otra forma de ver y relacionarse con la realidad. En definitiva, otra forma de ser. Sin embargo, está el riesgo de estar en el mundo desde un querer como gusto relativista, hacer las cosas que se quieran y sean por placer; en palabras y crítica de Beardsley y Hospers es un esteticismo donde la moralidad es la criada del arte y la intensidad de la experiencia estética es el supremo objetivo de la vida.<sup>365</sup>

Un ejemplo del problema está en el siguiente planteamiento: ¿Las cualidades de algunas cosas son valiosas porque las queremos o porque las queremos son valiosas? En el primer caso, dejando de lado la supremacía del sujeto, la separación de sujeto objeto y fuera de un gusto individualista, si no se quieren, ellas seguirían siendo valiosas; el problema no es la realidad o las cosas, sino el individuo, el ser humano y su relación con su realidad. En este *querer*, basado en una perspectiva estética, el sujeto se ve afectado por el objeto y se ve incitado a responder; por ello es querer, porque nos significa, mueve y afecta; es bello porque se *relaciona* con la sensibilidad del sujeto y porque despierta en el sujeto la respuesta que se quiere. Por lo tanto, el querer no es como un gusto sensual del momento, sí individual; pero no como individualismo, ni como instinto desde una racionalidad del mero placer; sino es un querer movido por la fuerza de la experiencia estética: lo bello, la armonía, el ritmo, la tensión. Es una respuesta desde una experiencia viva.

A continuación, se exponen algunos ejemplos, cuando se plantea una sentencia famosa: *hago lo que no quiero y lo que quiero no lo hago*. Si se quiere efectivamente se tendría que hacer, este querer no sólo debe ser racionalmente, teniendo el conocimiento y razones; sino debe ser una respuesta que implique toda la sensibilidad estética, plenitud estética como se presentó en el apartado anterior. Ya no desde una mera racionalidad, sino desde una razonabilidad, que a continuación se estudia, como característica principal de ser persona en Lipman y Sharp. En

---

<sup>365</sup> Cfr. Beardsley Monroe C. y John Hospers, *Estética: historia y fundamentos*, op. cit., p. 150.

otras palabras, es dar una respuesta desde la experiencia que abarca y mueve todo lo que se es: sentimiento y razón; querer y analizar. Se hace la siguiente comparación sin el afán de descontextualizar el pensamiento de Aristóteles, la propuesta no es ser expertos conocedores de la virtud; sino lograr ser virtuosos.<sup>366</sup> No es saber lo virtuoso que se debe ser; sino querer y desear ser virtuosos. Un ejemplo de Lipman cuando se expuso la fidelidad a la experiencia: no es hablar de lo que se sabe o conoce; sino desde experiencias vividas personalmente. Asimismo, se puede advertir: no sólo ser éticos expertos en analizar dilemas morales, sino ir formando el carácter ético, Lipman desarrolla esta propuesta en sus últimas obras.<sup>367</sup>

Está la pregunta: ¿Cuándo sé que estoy actuando-siendo desde lo que quiero? Desde Lipman y Sharp es cuando se disfruta la acción, cuando se hace con ritmo, con armonía, cuando se siente una plenitud; desde Gadamer sería cuando se da el juego. El querer como un modo de ser sensible-estético, es cuando hay una relación con el mundo desde la experiencia que impacta, como las cosas en acción o que están vivas; y no como simples objetos de conocimiento o admiración. La pregunta inicial se podría transformar, desde esta reflexión, como sigue: ¿Cuándo sé que estoy siendo desde un carácter estético? Para ampliar la pregunta anterior: cuando hay cosas que se deben hacer, aunque no se quiera, ¿Se está en un carácter estético?; otro caso, desde el juego en Gadamer, ¿un juego por deber, en qué sentido es o no es juego? En primer lugar, detrás del hecho: aunque no se quiera, la razón no debe ser por el simple gusto personal, decir: no quiero. Ante estas cuestiones, se debe tomar en cuenta si el sujeto se halla en sintonía, en relación, en tensión con su contexto, desde la parte-todo. Por otro lado, es erróneo el planteamiento del problema, no se trata de actuar por deber, ni dejarse llevar por lo emocional; ya que, no hay sentido en hacer algo por el hecho de hacerlo sin relación a nuestra experiencia, ni sentido con la experiencia de vida en ese momento; es decir, no se entra en el juego que se está viviendo en ese momento, puede ser que se esté en otro juego o porque están en un aburrimiento/desidia/apatía/desinterés. Por tanto ¿cómo hacerlo juego?, el juego no se obliga, pero se pueden crear las condiciones lúdicas o creativas para darse el juego. Por otro lado, dice Lipman, que del mismo estudiante surja la acción de *hacer que haya*

---

<sup>366</sup> Es una frase de Aristóteles que citan de diversos autores como Gadamer o Diego Antonio Pineda: *al inicio del segundo capítulo del libro segundo de la Ética Nicomaquea*, 1103b. 26-27.

<sup>367</sup> Esta idea la desarrolla Diego Pineda en su obra citada en esta investigación: *la educación moral en Filosofía para Niños*; también se puede constatar en la obra de M. Lipman: *El lugar del pensamiento en la educación*.

*sentido*. En todo caso el papel del facilitador es acompañar, crear la atmósfera y al final de cuentas el que decide jugar y participar es el alumno. Pregunta: ¿con qué carácter viene el estudiante a la reunión de comunidad? Cuando el estado de ánimo no es bueno, sólo es lo emocional, su afección meramente emocional, perdiéndose en la parte y olvidándose del todo. Saliéndose de su armonía de vida, de la tensión vital, en otras palabras, saliéndose de su realidad inmediata, cerrando su sensibilidad a la afección inmediata y quedándose en una afección emocional, se aclara que esta aseveración ya implica otra investigación que no compete a la presente. Aunado a lo anterior, por ser organismo vivo tendría que responder a su ritmo de movimiento propio, de instintos de supervivencia.

Siguiendo la reflexión, Lipman expone cómo vivir-experienciar desde la forma en que nos relacionamos con el mundo. Ya se exponía, decidir desde el querer, dejarse impactar por lo bello en la experiencia estética, por ejemplo, Lipman y Sharp en: *Escribir cómo y por qué*, crea y promueve las condiciones para que el niño/ser humano logre dejarse impactar por lo bello, con el objetivo de rescatar y potenciar sus cualidades estéticas. Lipman parte del postulado donde afirma que el niño es un ser estético. El querer debe ser entendido desde lo que se desea, desde lo que impacta; este impacto es desde lo estético, lo bello. En otras palabras, Lipman propone una forma de relacionarse con las cosas, no como meros objetos o definiciones; sino como algo que tiene relación con el ser humano y desde lo que pueda afectar, la fuerza que tenga la experiencia; por lo tanto, desde ahí se decide queriendo. Esta forma de decidir se relaciona cuando Lipman hace referencia al sentimiento general de las experiencias,<sup>368</sup> lo que se sintió en la experiencia, de este sentir surge el querer; es decir, decidir desde la experiencia estética.

La experiencia estética se puede compartir,<sup>369</sup> aunque expresarlo como el poeta muchas veces cuesta trabajo, como decir la realidad desde lo que se siente; en otras palabras, es complejo

---

<sup>368</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 134.

<sup>369</sup> Desde Lipman y Sharp se debe compartir la experiencia estética, específicamente en la comunidad de investigación; sin embargo, surgen dos preguntas a compartir: ¿qué se logra compartir de una experiencia estética? y ¿qué implica compartir una experiencia estética?

decir lo que se siente de la realidad, pero pasa lo mismo desde cualquier otro arte; sin embargo, no consiste en expresar, como dar una lección, una experiencia estética, sino en compartir lo que llevó a la experiencia con la finalidad de que cada quien experimente personalmente, desde nuestro tema, es que de esta experiencia se decida, si es el caso. Por otro lado, hacer y pensar desde lo que se siente es un arte; en otras palabras, decidir desde lo que se siente o se quiere es un arte. Por ejemplo, la danza es arte cuando expresa un ritmo que suscite la experiencia- sensibilidad para decidir vitalizar-se.

Es importante señalar un problema en decidir desde el querer; Lipman, al igual que otros filósofos, menciona que el hombre, al igual que la experiencia y el arte, están en riesgo de una fragmentación. Como contraparte, desde la relación de parte-todo ya estudiada, la experiencia debe comprenderse y a la vez vivirse desde su totalidad y no desde sus partes. Posiblemente no se logre una totalidad absoluta, pero sí como se ve en el arte. Una totalidad como completud, bella en un tiempo y un espacio. Un ejemplo de fragmentación en la experiencia y en el conocimiento, desde Lipman, no es relacionarse con el elefante desde una definición; sino desde lo poderoso que es, lo enorme que es, lo que se siente al montarlo, al estar debajo de él, o al ser levantado en su trompa.<sup>370</sup> Así mismo, contra la fragmentación y a la vez como propuesta para motivar el querer es ver lo corriente como asombroso. Cabe aquí el pensamiento de Dewey, ya estudiado, cuando dice que nuestros sentidos han sido muy limitados y no pueden captar la fuerza de la realidad. Comentario que Lipman también retoma.<sup>371</sup> Por tanto, el querer debe ser movido desde la experiencia de la primera impresión; por ejemplo, azul es el cielo y nos hemos acostumbrado a pensar y percibir cómo el cielo es azul. Dejando lo que nos impresiona, cuando lo bello no impresiona o no mueve.

Como cierta conclusión, el querer desde la experiencia estética viene a evitar que sea como una acción individual o subjetiva basada en el individualismo. Donde la fuerza de la experiencia llevaría a que lo estético mueva el querer. Es decir, desde un sentido estético que juegue e imagine decidir, porque no será de manera absoluta y acabada. Recurrir a una racionalidad creativa, desde el aspecto filosófico, se propone la decisión como un proceso que requiere una

---

<sup>370</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 131.

<sup>371</sup> *Ibidem*, p. 114.

constante renovación. Para desarrollar esta idea se estudiará desde la perspectiva del carácter. Termina esta sección con una pregunta extraída de la novela *Lisa* de Lipman: ¿Cómo podrías hacerme hacer lo que ya quiero hacer?

### **c) Persona y carácter**

#### **Hacia un planteamiento**

El postulado de Lipman y Sharp de ser persona se debe a la problemática de su contexto social, cultural y educativo; en otras palabras, la razón de su propuesta es por la crisis de pensamiento. La presente investigación muestra la experiencia estética donde repercutió la crisis del pensamiento; y lo que subyace a este planteamiento, es ser persona. Ser persona es un concepto ético que se ha estudiado desde diversas posturas y tradiciones filosóficas, sin embargo, en Lipman y Sharp no es un concepto porque Lipman y Sharp no se limitan a reflexionar conceptualmente: “pensar lo que hacen las cosas y no sólo en lo que son”.<sup>372</sup> Cuando se estudió recuperar y potenciar el ser estético, ya estaba implícito ser persona. Ante este postulado, comprender *el tipo de persona que se quiere ser* no significa que un niño no sea persona; aunque es de notar, cuando se está con algún grupo de niños nunca se hace referencia que estamos con personas, ¿cierto? De aquí la suposición, ser persona es un proyecto por alcanzar en el mismo sentido de elegir el mundo donde vivir; análogamente, si el arte crea mundos entonces el arte también puede suscitar que el ser humano cree el tipo de persona que quiere ser. Siguiendo a Goodman, conlleva a una nueva manera de verse y de organizar la propia experiencia. En consecuencia, ¿en qué sentido el arte contribuye a esa creación? Pregunta relacionada con la frase: que la experiencia vital se vuelva arte. Haciendo eco de Goodman, la ficción arraigada en la realidad puede crear, imaginar y transformar nuestros desgastados mundos; así mismo, ¿el arte puede transformar las desgastadas formas de concebir ser persona? Para Goodman, el arte debe dar énfasis y desviar de la norma cuando el mirar cotidiano equilibra y destaca diversos rasgos pretendiendo una verdad; en el mismo sentido, el arte ayuda a no tener una definición que limite ser persona. Para cerrar el planteamiento

---

<sup>372</sup> *Ibidem*, p.152.

desde Goodman, la persona, al igual que el mundo, se crea cuando se expresa, se ejemplifica, se incide con fuerza, y no sólo con explicaciones o abstracciones.

En este sentido, la narratividad invita a narrarse a sí mismo como recuperación de la propia vida, sentido y pensamiento. Es una narratividad que implica a toda experiencia estética o sensibilidad estética ¿Qué es ser persona desde la narrativa?

Un último planteamiento del problema, Lipman en su novela, *Kio y Gus*, afirma que hay animales que simplemente están en su casa, como el mar; pero hay animales, como es el caso de los hombres, que nos les gusta vivir en el mundo en que viven y buscan transformarlo. De la misma manera, el hombre busca ser persona de otra forma porque no le gusta ser como es. ¿En qué sentido el ser humano se plantea decidir la persona que quiere ser? Surge un problema que está supuesto: ¿decidir la persona implica volver a la infancia de persona?; pero también está un problema ambiguo: ¿decidir como decidido o como estar eligiendo?

## Desarrollo

Las novelas filosóficas de Lipman y Sharp esbozan algunas ideas sobre la discusión de ser persona, propuesta que implica: ¿cómo se cultiva?, ¿qué hay que cultivar para elegir la persona que se quiere ser? En la historia de la filosofía está la pretensión que el hombre es un proyecto y, por ello, debe construirse; está en sus manos el ir siendo. Por ejemplo, María Zambrano, entiende por persona "...la forma o la máscara con la cual afrontamos la vida, la relación y el trato con los demás...esa persona es moral, verdaderamente humana...un cierto conocimiento de sí mismo...cuando recoge lo más íntimo del sentir, la esperanza".<sup>373</sup> De esto concluye Zambrano que el personaje, lo representamos; mientras que la persona, lo somos. Por su parte Kant considera a la persona como un fin en sí mismo, la caracteriza su ser racional y poseedora de dignidad. Ideas de suma importancia para comprender la propuesta de nuestros autores norteamericanos.

---

<sup>373</sup> Cfr. Ortega Muñoz, Juan Fernando, *Introducción al pensamiento de María Zambrano*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994, p. 201.

Para Ann M. Sharp, el término persona tiene que ver con: "...seres que son conscientes de que ellos mismos y los otros tienen pensamientos y sentimientos, esperanzas y metas, creencias, fantasías y miedos, junto con cierto poder para cambiar el mundo para bien o para mal",<sup>374</sup> es decir, no solo se es persona porque piensas, sino porque también sientes. Ya se decía en el apartado anterior, es reconocer, rescatar y potencializar la forma de experimentar; sentir la cualidad de lo real, el modo en que son las cosas, la impresión que provoca la realidad y el modo de cómo están ordenadas las cosas en el mundo.

En la experiencia de ser la persona que se quiere ser, Sharp habla del descentramiento o limitar el propio interés como dominio para el logro de ser persona. La propuesta de comunidad estética ayuda a liberar del egocentrismo, donde sólo vale el propio interés. En este sentido, ser persona es ser libre y, por tanto, todo aquel que no es libre, no es persona. Ser libre es cuando se comprende la relación parte-todo, entendido desde el arte; cuando la experiencia estética es co-participación, cuando el juego requiere del otro, cuando es una fiesta que incluye la comunidad. Asimismo, la experiencia de lo bello lleva a una contemplación activa y quedan fuera los intereses de dominio o utilidad desde el pragmatismo. Desde Sharp es una comprensión más rica del mundo "...así llegamos a vernos a nosotros mismos y a los otros desde un punto de vista más amplio...";<sup>375</sup> es decir, ser persona descentrada con miras a una forma de ser desde una comunidad.

Otra característica de ser persona, de acuerdo con Sharp, es el ser razonable; entendida como una disposición hacia los otros, donde se toman en cuenta sus puntos de vista y sus sentimientos, en sí razonar con otros. Es un razonamiento que implica sentir: enlazar lo cognitivo y lo afectivo. Dice Sharp: "se descubren sintiendo deseos de pensar mejor y de manera más rigurosa".<sup>376</sup> La razonabilidad implica que el pensar tenga disposición de llevarse a la práctica.

---

<sup>374</sup> Sharp, Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 227.

<sup>375</sup> *Ibidem*, p. 225.

<sup>376</sup> *Ibidem*, p. 23.

Es una forma de conducta constante. Esta última característica del ser persona lleva a una postura más profunda: al carácter.

## Vivir desde lo bello

La reflexión ha llevado y exigido a proponer el tema del carácter. Diego Pineda considera la comprensión ética como un aspecto propiamente moral y consiste en la formación del carácter; advierte que no se ha tratado lo suficiente. Hablar de moral debe comprenderse desde la ética, donde moral sea comprendida desde el *ethos* como hábito o costumbre y por tanto implique el carácter.<sup>377</sup>

Cuando se habla de una vida moral, siempre lleva un sinnúmero de supuestos, prejuicios y críticas. Desde esta investigación se comprende como una vida bella, para otros obra de arte,<sup>378</sup> o una vida creativa. Por su parte Sharp relaciona como vida moral: “experiencia vital en la cual los niños piensan, razonan, imaginan, reflexionan, juzgan, deciden, se interesan y actúan”.<sup>379</sup> Es una experiencia vital en la cual se siente y piensa, se es razonable; imaginan, deciden y responden a esa experiencia. En este sentido, al haber una disposición de actitud, dice Sharp, es una internalización o virtud o rasgo de carácter.<sup>380</sup> Por tanto, es una forma de ser y se explica desde la razonabilidad:

...equilibra sus propios intereses con los demás; se interesa por sí misma, pero no es egoísta; se preocupa por los demás y por el modo en cómo viven...tiene el coraje de formular y actuar según sus convicciones, pero también la humildad de considerar los puntos de los otros y corregirse. Saber que alguien es razonable ya es conocer mucho acerca de su carácter, es decir, qué clase de persona es.<sup>381</sup>

---

<sup>377</sup> Cfr. González, Juliana, *El ethos, destino del hombre*, 1ª reimpression, Fondo de Cultura Económica, México, 2007, pp. 10-11.

<sup>378</sup> Cfr. García, Moriyón, *La educación moral, una obra de arte*, ed. Educar práctico, Madrid, 2021.

<sup>379</sup> Sharp A. M. *La otra educación*, op. cit., p. 236.

<sup>380</sup> *Ibidem*, p. 240.

<sup>381</sup> *Ibidem*, p. 242.

La tesis por defender en esta investigación consiste en mostrar que el carácter, con implicación ética y moral, sea comprendido desde la experiencia estética, para relacionarlo como un carácter estético; es decir, ser una persona estética o se relacione con la realidad desde lo estético. Se acostumbra a decir que una persona es ética, moral, inmoral; pero no se dice que es una persona esteta o de actitud esteticista; y en sentido negativo, hay pocos calificativos como feo. Por tanto, está la necesidad de tener una percepción de la vida desde lo estético, tener sentimientos y pensamientos.

Sharp, siguiendo a Dewey, afirma que el carácter implica dar lugar a nuestra misma naturaleza, que sea auténtica y de manera constructiva (lo contrario sería un mal carácter), en otras palabras, incorporar pensamientos y sentimientos.<sup>382</sup> Por un lado, el carácter es desde la naturaleza como fuerza y aptitud frente a la vida, como capacidades para la vida; por otro lado, implica armonía entre sentimiento y pensamiento. Sin embargo, prevalece en las escuelas la formación de personalidad y conducta uniforme, controlada, adiestrada y hasta determinada. En consecuencia, no se forma carácter; en sentido figurativo, se va perdiendo el coraje por ser sí mismo y su experiencia estética.

El hábito es otro elemento que forma el carácter, para no estar haciendo en cada momento escrutinio de todo y de todos. Ver la vida, entenderla y vivirla desde parámetros (carácter) estéticos y éticos es lo que comienza a plantearse: un carácter o forma de ser integral, sería buscar siempre lo bello, búsqueda de completudes, saber decir no cuando eso afecte la armonía-tensión vital. Desde Lipman, se deduce que antes de una lógica está el cuidado, antes que el deber está el cuidado. Estar desde el carácter estético, sería estar de una manera real o en relación parte-todo y no de manera fragmentada; en este sentido no se presentarían dilemas, no habría que decidir entre dos cosas; en tal caso se estaría por una deliberación estética. Por ejemplo ¿Cómo se viviría un asalto o cuando alguien golpea a otro? Desde el carácter no sería estar en la vida desde un punto de vista meramente racional: saber pensar y defenderse; sino es desde la razonabilidad, saber qué hacer desde el contexto, es tener una sensibilidad lo más

---

<sup>382</sup> *Ibidem*, p. 240 s.

activa o despierta posible. En este mismo sentido el arte puede provocar firmeza, fuerza, aumento del impulso vital, estar en armonía-tensión, una sensación de libertad al poder respirar profundamente, incluso una relación entre lo natural que es bello. Se puede apelar, si toda la naturaleza es bella, y se podría deducir: para un carácter estético la naturaleza es bella. Siguiendo la novela de Lipman: *Lisa*,<sup>383</sup> es ver a los pájaros espléndidos, las focas divertidísimas, los grandes felinos increíblemente llenos de gracia, es ver y vivir el mundo desde lo que impacta y no desde lo que son, como la visión de objetos a conocer o calcular.

En la lectura de la novela *Lisa*, además de estar fomentando análisis de actos morales, Lipman narra experiencias para suscitar experiencias estéticas; por ejemplo, narra sentimientos de los que son conscientes los personajes y desde un punto de vista impactante; no sólo son sentimientos, sino intensos sentimientos; narra que es posible pensar con todo el cuerpo, por ejemplo, pensar en música, pensar en pinturas; también, que la vida puede ser una aventura y una fiesta. Se termina este apartado con una pregunta ¿Este carácter estético se entenderá como un mostrarse bellos en el sentido que poseemos dignidad?

---

<sup>383</sup> Lipman, Matthew, *Lisa*, op. cit., p. 84.

### **3.3. La comunidad estética: hacia un planteamiento**

En el capítulo primero se presentó la comunidad de investigación como una de las características fundamentales de la propuesta de Lipman y Sharp, teniendo como supuesto el ser social; la comunidad es donde se dialoga, investiga, critica, crea, juega y cuida, entre otras cosas; en sí, donde se tienen experiencias de vida, y estéticas. Sin embargo, muchas veces no se es consciente de las experiencias estéticas, debido a que la conciencia percibe la realidad de una forma no bella, por ejemplo, desde un fisicalismo o cientificismo, o desde el sentido como Zygmunt Bauman denomina: una sociedad líquida. Tener experiencias estéticas, no se habla necesariamente de actividades concretas como alguna expresión de las bellas artes; sino como un quehacer de ver y vivir la vida como arte-bella. Lejos de verse como un reto a trabajar o realizar, se puede o se debe ver como un juego, como algo natural y que es bello; es decir, ver, sentir, disfrutar de las relaciones que impacten armónicamente en nosotros y como comunidad. Por ejemplo, si se juega con otros: ¿con qué tipo de animal te reconoces?, además de comprender quiénes son, se despierta la sensibilidad. Haciendo un paréntesis, desde Lipman y Dewey se comprende el arte como acontecimiento vital-orgánico que despierta la sensibilidad en la infancia o ser humano. En este sentido, no sería un juego como dinámica, sería ser conscientes de un ritmo y armonía, no necesariamente desde una actividad, sino pudiera ser desde la imaginación o buscando una actitud. Además de la relación con lo animal, pudieran ser momentos de pausa para sentir el ritmo del corazón, para oír sonidos fuera del salón, para sentir nuestra temperatura, para percibir olores.

La comunidad de investigación de Filosofía para Niños, desde una perspectiva ética, tiene que ver con la formación de un ethos; para Lipman se comprende como la morada o posada, vista desde la naturaleza en el sentido de Dewey; además, el ethos como forma de ser se comprende desde la experiencia humana-creativa; se deduce que la experiencia humana se comprende desde la naturaleza, que es bella (parte-todo). En este sentido, la comunidad es una morada donde el ser humano se siente pleno, vive; se comprende como una comunidad de investigación desde un modo de ser estético. La propuesta que se busca destacar de filosofía para Niños es formar un ethos estético desde la comunidad, a través de suscitar experiencias estéticas. En sí, es una formación ética desde la estética.

Así es como surge la necesidad de ser de la comunidad estética, además de ser una práctica ética de cuidado, confianza, respeto y práctica del buen pensar; desde un sentido estético, la comunidad sustenta su manera de ser y comprenderse, teniendo como medio y fin una vida lo más bella *experiencialmente*.<sup>384</sup> La comunidad considera, como presupuesto, al ser humano como ser de experiencia, es decir, de sensibilidad-afección, de sentir-comprender lo que somos y la vida; de experimentar una realidad viva o una naturaleza estética.

Por un lado, la idea de comunidad no se trata necesariamente de un lugar ni tiempo sincrónico, se comprende esta postura cuando se amplía el sentido de comunidad. Es un hacia afuera, ya no sólo como círculo, sino en la propia vida cotidiana; por ejemplo, cuando se enfoca al cuidado del medio ambiente, diría Angélica Sátiro: ajardinar el mundo o buscar el cuidado de la realidad próxima; en Lipman y Sharp se puede encontrar a los personajes de sus novelas desde la vida personal, individual, o contexto de cada uno. Es decir, no siempre se está en comunidad en círculo, hay que regresar a la vida personal; sin embargo, como la propuesta es formar carácter y experimentar desde la comunidad como parte-todo, no se puede vivir de una forma en comunidad y de otra al salir de ella. La propuesta es que implica necesariamente la referencia de comunidad como forma de vida, el integrante o persona viene de una comunidad y volverá a ella nuevamente. Por otro lado, pensar la comunidad hacia dentro como una comunidad determinada por el lugar y espacio; como se ve y se vive la vida desde parámetros de la comunidad, no se debe olvidar que cada participante es un individuo, el cual debe ser respetado en su individualidad, subjetividad y experiencia. Ambas ideas de comunidad se comprenden desde relaciones parte-todo. Por tanto, es un ethos como morada o posada de cada individuo, un ethos como comunidad donde vive el mismo individuo y un ethos desde una comunidad no presente en el momento. Tomar en cuenta la comunidad desde la relación parte-todo ayuda a no fragmentar la vida o modo de vivir, y evita caer en un individualismo o sin sentido.

Hasta aquí, un primer acercamiento a la comunidad como estética; si se habla de una comunidad de investigación estética, puede tomar dos sentidos: el primero, investigar

---

<sup>384</sup> El término experimentar, lo utilizo en vez de experimentar; es en el sentido como lo toma José Barrientos Rastrojo, autor español en la línea de Filosofía para Niños, Filosofía Aplicada y consultoría filosófica. Obras como: *Experiencialidad y educación*, *Filosofía aplicada experiencial*, entre otras. Experimentar lo utiliza como un sentido de conocimiento integral y no parcelado, relacionado con las experiencias de la vida. Asimismo, experiencialidad como condición del saber desde la experiencia.

concretamente elementos del arte, suscitar la experiencia estética y dialogar sobre ella. Es en el sentido de una estética como asignatura independiente, una formación estructurada, en cierta forma Lipman y Sharp están en este sentido cuando proponen la novela *Suki*. El segundo sentido al que se refiere con más detenimiento es la investigación; esto es, que el proceder o la investigación sea desde el sentido o parámetros estéticos; recapitulando, realizar la investigación desde lo estético como criterio, desde el carácter estético propuesto; en sí, lo que oriente, sustente, relacione y dé sentido sea lo bello: ya sea el diálogo, la comprensión, identificación de supuestos, dar razones o argumentos, conceptos o definiciones, construir ideas sobre las demás, plantear hipótesis creando mundos, autocorrección, ser consciente de los elementos significativos del contexto. Un ejemplo más detallado es el aula de clases como comunidad estética.

### **a) El aula de clases como comunidad estética**

Lipman no propone explícitamente el aula de clases como una obra de arte, sí donde se susciten experiencias estéticas o lugar para crear las condiciones donde se suscite el arte. Otros autores, en la línea de Filosofía para Niños, como Felix García Moriyón, en su texto *La educación moral como una obra de arte*, propone defender el arte como algo presente en todo lo que hace el ser humano.<sup>385</sup> El autor español aclara que el arte no se refiere sólo al gran arte, "...pues eso puede provocar que renunciemos a descubrir una dimensión artística en lo que cada uno de nosotros hacemos y, como lógica consecuencia de esta renuncia, aceptamos igualmente que nuestra actividad cotidiana no tiene por qué estar regida por criterios artísticos".<sup>386</sup> De esta manera es como se comprende el quehacer en la comunidad estética, sin excluir prácticas, diálogos, reflexiones a partir de obras de arte como pinturas, música, esculturas; el arte está en lo más simple y natural de nosotros mismos y nuestro vivir, si se experiencia.

Si se propone que la estética sea una ética o un modo de vida, entonces se puede comprender como un modo de ser estético, un ethos estético; es una postura ética. No es ponerse o quitarse el ethos estético, por ejemplo, un ethos crítico en una clase de pensamiento crítico, al

---

<sup>385</sup> Cfr. García Moriyón, Felix, *La educación moral...* op. cit., p. 132.

<sup>386</sup> *Ibidem*, pp. 131-132.

rato un ethos ético en otra clase de ética y al final un ethos estético en una clase de estética. Tampoco se trata de recitar poemas a cada momento o dedicarse a alguna de las bellas artes. ¿Cuál es la propuesta? El propósito de Lipman es crear las condiciones necesarias para lo estético, realiza un sinnúmero de ejercicios donde se va logrando una sensibilidad; es decir, buscar la recuperación de la experiencia como sensibilidad de sí mismo y la comprensión de su realidad desde la comunidad.

Si hoy en día es importante retomar el sentido de comunidad, es aún mayor el que sea estética en sentido filosófico, por la peculiaridad de su sentido vital. De hecho, lo filosófico por su propia naturaleza implica búsqueda e investigación, la propuesta completa es una comunidad de investigación estética en el aula de clases. Por tanto, la investigación es entendida como buscar, comprender, pensar, identificar o imaginar; experimentando lo bello en nosotros y en la naturaleza. El aula de clases no sería un laboratorio, donde se experimenta; sino un laboratorio donde se experimenta.

Otros autores presentan la propuesta de una ciudadanía creativa, aquí estamos por la de un ethos estético en comunidad, refiriéndola al salón de clases. En nuestros autores, las preguntas anticipan una cierta respuesta, mejor dicho, plantean una directriz por donde se vislumbra o destellan luces en lo preguntado; se cuestiona para clarificar su sentido o su significado en busca de relaciones. Cuando se preguntan los niños, no es necesariamente por una definición de lo que es, como algo descontextualizado; sino para comprenderlo y relacionarlo en su experiencia. A esto, Lipman y Sharp denominan como la búsqueda de significado simbólico.<sup>387</sup> Cuando se logra hacer una pregunta filosófica es para abrir horizontes de significado; desde nuestro tema, son preguntas bellas. En este mismo sentido, la pregunta provoca la experiencia estética ¿Qué implica que la comunidad ayude a tener experiencias bellas?, ¿cuándo la comunidad es estética?, preguntas que contienen un planteamiento de ¿cuándo hay arte? Como se estudió con Goodman, es cuando hay arte en el integrante y desde la comunidad; con ello, no quiere decir que no sea personal; es comprenderse, experimentarse desde la referencia de comunidad, como bello y ético. Por ejemplo, hay arte cuando se presentan cualidades, expresiones; cuando se ejemplifica o se muestra una función simbólica: ¿Cómo puede ser un símbolo la comunidad desde el arte?, cuando hay en la

---

<sup>387</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Escribir: cómo y por qué*, op. cit., p. 58.

comunidad la referencia para todo desde lo múltiple y complejo, o cuando es como una plenitud relativa. Es decir, no se puede quedar la sensación de un relativismo y sin sentido. Goodman, al igual que Lipman, busca la concepción y construcción de mundos, así la comunidad estética podría entenderse como mundo.

Experienciar la comunidad como bella, implica vivirla como juego, como coparticipación, no sólo observador; emprenderse en la aventura y vivirla como una fiesta donde se celebra; no es una tarea titánica si se parte de dos presupuestos. Primero, que todo ser humano tiene esa sensibilidad bella, sólo que a veces se tiene oculta, limitada, censurada y hasta prohibida. Consiste en despertar la sensibilidad entendida como bella, y para los que sí la expresan es potencializarla; por tanto, se plantea ¿Se posee, pero no se sabe expresar la propia sensibilidad estética? Desde este sentido, el término expresar, normalmente, es hacia alguna forma de arte: literatura, pintura, música, entre otros; sin excluir estas expresiones, puede ser que liberemos el movimiento del cuerpo de cierto control, disciplinas, ideologías de autocontrol y autodominio. La propuesta está en lo ya expuesto: tener experiencias estéticas que incluye el cuerpo; por ejemplo, después de los ejercicios propuestos por Lipman y Sharp, que ya son experiencias, se puede manifestar como caminar con arte en el aula o vida cotidiana; la forma corporal de estar exponiendo con seguridad, elegancia, dignidad, armónicamente, y hasta ciertos movimientos bruscos o enérgicos, así también es la naturaleza. La siguiente pregunta, más que un simple ejercicio tendría que plantearse para proponerse y conformar la forma de ser, ¿el movimiento de tu cuerpo con qué fenómeno de la naturaleza lo relacionarías? Segundo presupuesto, la infancia busca incesantemente el sentido, la diversión, lo vivo; una búsqueda de lo estético,<sup>388</sup> pero se tiene que reeducar ante la falacia de la adrenalina, del placer materialista y efímero, así como una insatisfacción afectiva o ante la búsqueda de ser amado más que amar. Hipotéticamente, los estudiantes sí llegan a tener experiencias estéticas, pero se quedan sin trascender, ese famoso dicho: tal maestro me impactó y dejó huella en mi vida, podría interpretarse como una experiencia estética. El quehacer filosófico-estético se sustenta

---

<sup>388</sup> Surge la reflexión ante el sentido de ver la vida desde la infancia; por un lado está la postura de Diego Pineda, donde los jóvenes, a medida que van creciendo se van preguntando más cuestiones sobre juicios morales; el ejercicio filosófico consiste en que el estudiante o ser humano se cuestione críticamente su realidad que está envuelta de prejuicios, ideologías, falsas concepciones; en otras palabras, se plantea como una realidad problemática, como lo hace la teoría crítica; pero hay otro sentido, por el que apuesta esta investigación. La infancia ve la realidad como algo fascinante; desde Lipman, ellos no alcanzan a descubrir racionalidades ocultas; por su parte, Sharp considera que no hay que crearles problemas a los niños, ellos tienen su contexto y forma de vivir. Además, Lipman en *Lisa* expone que hay problemas, pero no son nuestros problemas.

en la experiencia de lo bello y considera que todo está relacionado estéticamente: la realidad y nuestro ser. Recapitulando, tres elementos a experimentar a partir de la consideración anterior son: a) La cualidad de la existencia, donde el diálogo compartido en comunidad es imprescindible; debido a que la experiencia individual, impresión del modo en que son las cosas,<sup>389</sup> se vea relacionada con el de la comunidad, desde Gadamer es ampliar horizontes de comprensión. Por ejemplo, la realidad dentro del aula de clases puede ser experimentada así: hoy me concentré *tranquilamente* en clase, comprendí *bien* un tema complejo, escuché *alegremente* al maestro, ellos escucharon *sorprendidos* la clase; es decir, transformar lo ordinario en extraordinario.<sup>390</sup> b) El impacto de la existencia, además de experimentar cómo fue la impresión, es importante retomar el impacto, cómo te impacta la realidad, si eres consciente de la impresión, la fuerza con que se te da la realidad; en otras palabras, cuando el arte o lo bello te impresiona y debes responder a ese encuentro con lo estético; por ejemplo, descubrir lo bello y dejar que impacte el compañero que está al lado, poner alerta todos los sentidos ante la expectativa, *esperar lo inesperado*: maravillarte y sorprenderte de las cualidades del que está próximo; asimismo, de lo que puede presentarse cuando la comunidad *cuida* y cuando comparten experiencias. c) La lógica de la existencia, hacer el ejercicio de formular juicios o proposiciones y darse cuenta que normalmente se formula primero un sustantivo y luego se predica de él; o sea, se refiere a la realidad desde la experiencia, colocar primero la existencia o experiencia, como la primera impresión de las cosas. De esta manera, implica una recuperación de nuestra experiencia personal y sentido desde la realidad, es encontrar lo bello o el arte en nuestra vida. Por ejemplo, cito un ejemplo de Lipman, en vez de decir *el cielo es azul*, sería *azul es el cielo*. Esta forma de experimentar, al realizarse en comunidad permite descubrir un sinnúmero de formas de vivir experiencias con muchas implicaciones, por ejemplo, descubrir otras formas de estar en el mundo. En comunidad, la experiencia tiene que ver con el juego, en el que se implica recrearse bellamente.

---

<sup>389</sup> Cuando la mercadotecnia considera esta impresión de la realidad, es cuando se logra la manipulación a través de los estereotipos, Lipman los cita como un problema cuando la razón se deja engañar y fascinar por propuestas de vida placenteras, como las modas.

<sup>390</sup> Es el modo de vida percibido como estética, aunque parece un ideal, si hay estudiantes que lo llegan a vivir así; sin embargo, muchas veces la realidad se hace sentir como lo contrario: la experiencia dentro del salón de clases es vivida como aburrida, angustiante; pero no será del todo la clase, sino es la condición de cada estudiante, su contexto social-cultural-afectivo, que puede influir en los demás. Sin embargo, como se ha señalado, la preocupación y urgencia de cultivar ese carácter estético en el estudiante cuando pierden el ritmo de su vida; y es de advertir, es un problema multidisciplinar.

En comunidad puede experienciarse desde todos los sentidos; por ejemplo, que la percepción visual identifique la armonía de las cosas, de sus colores, jugando con la vista a distintas distancias (no un pizarrón fijo) y desde distintos lugares; desde la percepción auditiva: sentir los distintos volúmenes, tonalidades o ritmos de sonidos de las voces, distintas voces (no sólo del que conduce); estar atentos a los olores y movimiento de la propia respiración; en cuanto al cuerpo se ha hablado mucho,<sup>391</sup> más que significados y conceptos ¿cómo se experiencia a través de él?, ¿cómo lo experienciamos bellamente? En un salón de clases normalmente se está quieto, sentado, en la lectura se llega a olvidar la propia respiración; varios autores, al igual que Lipman, advierten que una mente emocionada aprende mejor. En este sentido, si el estudiante no busca la armonía del cuerpo, el formador o conductor debería mostrar la armonía o ritmo del cuerpo, ya que él debe estar ya en la experiencia de lo estético y desde el ethos estético. Los clásicos griegos caminaban, a veces se sentaban, pero la enseñanza era en movimiento. ¿Cuándo no había sillas, qué postura podía tomarse?; asimismo el cuerpo siente, ¿qué elementos en un salón hay para sentir?, un pupitre duro que se raya, y no es la mejor morada. En la exposición de algún tema ¿qué se podría tocar, sentir? Cabe mencionar, cuando se olvida sentir el impacto de la realidad, la comunidad estética puede ayudar en el cuidado de sentir.

Así mismo, en un salón de clases, ¿de qué manera se puede vivir como una fiesta o como un juego?, dejando de lado la crítica, es haciéndoles participar, delegando roles, con responsabilidades; pero no sólo es trabajo colaborativo, implica jugar con las miradas, verse a los ojos, contar o dar algo de sí, jugar a la ironía de las cosas, jugar a memorizar algo sobre el tema, compartir por turnos algo sucedido a cada quien del día anterior; si no se celebra no hay fiesta, si no se juega no hay juego ¿Qué implica celebrar?, siendo copartícipes. ¿Por qué tendremos que celebrar la clase, la vida?, se dice que todo niño no para de jugar, siempre es fiesta, pero ¿qué festejan, cómo celebran? Como contraejemplo, cuando se les dice a los alumnos que no hay clase, ellos celebran, se entusiasman, se sienten libres, pueden hacer lo que ellos quieren, entre otras cosas: jugar, platicar, ver y estar con la persona deseada, pasársela bien. ¿Cómo puede ser una morada el salón de clases?, como un lugar donde se forme, se crezca, se recree; también donde se cuestione qué es pasársela bien, qué es sentirse

---

<sup>391</sup> En cuanto a nuestra línea de investigación, está el filósofo David Sumiacher : [\(PDF\) Práctica filosófica con acciones corporales | David Sumiacher - Academia.edu](#)

libre; donde cuestione sus deseos e inquietudes; donde se descubren ellos mismos, como sus prejuicios, ideas, formas de ser. En síntesis, experimentando lo bello que es y que estaba olvidando, porque algo o alguien estaba opacando lo que se es. ¿Si no hay naturaleza (ecosistema) en el salón de clase, cómo imitar esa belleza? pero si están los cuerpos ¿de qué manera poder admirar la naturaleza bella de nuestros cuerpos, como la armonía, el todo-parte, movimiento, tensión?

La comunidad estética de investigación en el aula es cuando se da el diálogo filosófico y se experimenta como algo que nutre, algo que toca tu ser; donde se muestra el cuidado del pensamiento y responsabilidad ante el descubrimiento de los otros como personas, los cuales ayudan a crecer y se dejan ayudar. La búsqueda de su experiencia hacia una completud, no sólo es valorar la experiencia del otro, sino experimentar uno mismo las de la comunidad; por ejemplo, ser bello. ¿Qué implica esta experiencia?, ¿es más que ser consciente, racionalmente, de la realidad?

Sharp dice que la comunidad es una forma de vida cuando implica cuidado, confianza, respeto. Se aclara, no sólo cuando se está en comunidad se es cuidadoso, respetuoso y se practica el buen pensamiento. Sí es cuando se ejercita, pero corre el peligro de que sea una actividad entre los iguales de una comunidad; y fuera de la comunidad ya no sea una forma de vida; por ejemplo, cuando vienen los problemas y enfrentamos el mundo, ¿Qué pasa en esos momentos? Lipman se adelanta a responder dicha pregunta en su novela *Lisa*:

Cada vez que hay una crisis, la pesca desprevenida. ¡Y mirá, conmigo pasa lo mismo! Se supone que puedo pensar por mí misma, pero cuando surge un problema real, ¡siento que me tironean en mil direcciones distintas! Ay, Suki, soy una farsante tan grande tan grande: ¡simulo y finjo, pero cuando la cosa viene en serio, no sé cuidarme mejor que Kio!<sup>392</sup>

## **b) El docente y lo estético**

Es un lugar común saber la deficiencia cuando no se da el diálogo en comunidad desde el punto de vista filosófico. En este mismo sentido, quizá con más preocupación, la carencia de

---

<sup>392</sup> Lipman, Matthew, *Lisa*, op. cit., p. 117.

llevar el diálogo en sentido *filosófico estético*. Se vuelve una interpretación de ese *quehacer* como una plática o discusión de rutina, en el que no se llega a nada, quizá un cierto debate, o la conclusión de todo vale. ¿Por dónde comenzar? Stella Acorinti propone sesiones donde se presenta el objetivo de la comunidad y cómo es su proceder (herramientas);<sup>393</sup> esto sería cuando es un taller propio de Filosofía para Niños. En nuestro sistema educativo, normalmente no hay un curriculum que lleve el procedimiento antes planteado. Los planes de las asignaturas es transmitir conocimientos y contenidos; mínimamente es utilizar los contenidos para algo que está viviendo el estudiantado. Pero no hay comunidad, investigación y menos lo estético como presupuesto filosófico.

En la novela *Lisa*, se comprende como una visión de la vida y realidad de una manera estética. Asimismo, si el docente experienciara la vida como algo bello, la clase la percibiría y viviría como algo bello. ¿Qué implica? Aun cuando la mayoría de los estudiantes se encuentren en un estado de apatía o desinterés vital, el *quehacer* consiste en despertar la armonía o el ritmo, que han apagado a través de la búsqueda de experiencias estéticas. El salón de clases, aunque son cuatro paredes y todos están sentados, en un sentido monótono, se debe buscar que se transforme: como se ha dicho con Lipman, hacer que lo cotidiano se vuelva sorprendente. Si estar sentados posibilita perder un ritmo vital, entonces se debería promover el ritmo como repetición de movimientos o de pausas; de aquí, ¿el docente es el que debería de promover este ritmo o podrían ser los mismos estudiantes, siendo los que exigen otro tipo de clases? Por un lado, Lipman hace ver que el alumno es quien debe buscar el sentido; en este sentido, aunque el docente se empeñe, aunque no es por aquí la solución, el estudiante no entraría en esta experiencia nueva. No se trata de ponderar el papel del estudiante o del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que Filosofía para Niños no entraría del todo en esta concepción pedagógica. La propuesta está en que el docente no se empeñe, pero sí muestre, sea modelo de vida y carácter estético, en el que se respete el proceso del estudiante sin imponer la formación. El desafío del docente, desde la propuesta de esta investigación es tomar su estado de vida desde el punto de vista estético. Ante esta responsabilidad, por parte del estudiante y docente, se recuerda la crítica o el problema que está detrás de esto: lo cotidiano, lo mecanizado, cuando el mismo sistema lo promueve y hace sentir la vida o que así es; además se promueve un tipo de diversión, un tipo de disfrute, por ejemplo, lo funcional,

---

<sup>393</sup> Cfr. Accorinti, Stella, *Introducción a Filosofía para Niños*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1999.

el éxito, lo económico, lo virtual. Al respecto, dice Horkheimer en su obra: *Crítica de la razón instrumental*: “Los hechos que nos entregan nuestros sentidos están preformados socialmente de dos modos: por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano percipiente”.<sup>394</sup> Gadamer habla del aburrimiento, como se estudió en el capítulo dos, al mostrar un sentido de tiempo práctico, para algo, un ritmo repetitivo sin rostro; en sí, en contraposición a la fiesta y celebración.<sup>395</sup>

Como cierta conclusión, donde estaría la diferencia de la clásica presentación de la comunidad de investigación estética. Lipman, en su manual de acompañamiento a *Suki*, desarrolló un excelente programa de reflexión sobre experiencias estéticas. En primer lugar, me parece que falta dar énfasis a la formación estética, los materiales ya existen y pueden seguir creándose, sin embargo, el problema se expone desde esta investigación como la falta de formación estética del facilitador; más aún la necesidad de suscitar su carácter estético.

El análisis sobre la formación del profesorado es muy extenso; por un lado, desde varios autores, como Félix García Moriyón propone al docente como agente moral,<sup>396</sup> donde retoma su posición desde Lévinas como reconocimiento del otro, entre otros filósofos. Walter Kohan, estudia a Sócrates y el imperialismo de lo mismo como advertencia del trabajo mayéutico que puede caracterizar al docente.<sup>397</sup> Ann. M. Sharp reconoce al docente como un modelo del proceso de indagación;<sup>398</sup> en el mismo sentido, Lipman denomina al docente como el que ejemplifique la conducta, el diálogo filosófico, entre otras características.<sup>399</sup> Por otro lado, la formación del docente desde esta investigación viene a implicar cada uno de los temas analizados; en vez del término niño, infancia, estudiante, o ser humano; tendría que sustituirse por docente. Por ejemplo, cuando se expone, el niño va perdiendo el asombro y su sensibilidad estética; se sustituiría, es el docente que ha perdido esta sensibilidad, la ha cambiado por un pensamiento meramente racional, explicativo, conceptual; en consecuencia, no se tiene el carácter estético ya expuesto.

---

<sup>394</sup> Horkheimer, Max, *Teoría crítica*, Amorrortu, Buenos Aires, 1984, p. 233.

<sup>395</sup> Cfr. Gadamer, H. Georg, *La actualidad de lo bello*, op. cit., p. 103.

<sup>396</sup> Cfr. García Moriyón, Félix, *La educación moral...* op. cit., p. 82 s.

<sup>397</sup> Cfr. Kohan O., Walter, *Infancia, política...* op. cit., pp. 31 s.

<sup>398</sup> Cfr. Sharp Ann M., *La otra educación*, op. cit., p. 166.

<sup>399</sup> Cfr. Lipman, Matthew, *Filosofía al aula*, op. cit., p. 120.

Es necesaria esta formación estética del facilitador para sumarse al proyecto de Lipman. Sin embargo, no se trata de tomar cursos, sino de formar el carácter estético, rescatar la experiencia estética. Uno de los primeros problemas, es que el docente de filosofía no es crítico de sí mismo, se puede estar exponiendo el mito de la caverna y no salir de ella quedándose en reflexiones conceptuales. El salir de la caverna platónica viene a reflejar todas y cada una de las corrientes filosóficas, unas se contraponen a otras, se cae en extremos; sin embargo, volviendo al docente, no es tomar posturas filosóficas; sino filosofar la experiencia propia. De esta manera, si se busca rescatar la sensibilidad en el niño/ser humano, entonces el docente debería tener ya una sensibilidad estética o, por lo menos, estar consciente del proceso que vive. Es de vital importancia tener presente, así como algunos docentes se encuentran con limitaciones conceptuales o de comprensión frente a cuestiones de los estudiantes, así mismo estar abiertos a la espera de lo inesperado. El docente es llamado facilitador desde la tradición de Lipman y Sharp, desde esta investigación es un experienciador; ya con cierta experiencia estética está en la posibilidad inmiscuirse/ser parte de la comunidad estética de investigación; es decir, propiciar la experiencia estética en niños o adolescentes que todavía presentan destellos de un pensamiento estético. Concluyendo, no es que se condicione como simple causa-efecto, sino desde una implicación más filosófica, sino se habla de la necesidad de retomar un carácter estético en el docente se complica lo que proponen Walter Kohan y el mismo Lipman: escuchar a la infancia, y darle infancia a la filosofía. La infancia habla, su voz está, pero está el peligro de irse perdiendo como se ha mostrado en esta investigación.

## CONCLUSIONES

En la introducción nos planteamos algunas interrogantes como las que se exponen en seguida: en primer lugar, ¿la estética, desde Filosofía para Niños, puede reconstruir el sentido que se ha fragmentado en la vida cotidiana? Para ello se parte de varios supuestos: a) hay un sentido en la vida del ser humano que se ha fragmentado por diversas circunstancias y razones; b) la vida entendida como experiencia; y, c) la estética logra dar sentido de unidad a lo fragmentado. Ahora bien, como la experiencia en la estética filosófica es uno de los temas centrales, en este sentido, la propuesta de Lipman y Sharp consiste en rescatar, provocar y potenciarla. Por tanto, lo estético suscita el sentido en la vida cotidiana, siempre y cuando se experimente unidad, armonía entre la parte y el todo; en este sentido se comprende como *relación*. Es volver a ese sentido que constantemente es fragmentado; a la realidad tal como es y desde una manera personal y única.

En segundo lugar, ¿la formación está dirigida al rescate de la experiencia, y debe entenderse, desde Lipman, esencialmente vinculada a la estética para buscar el sentido ético? Esta pregunta tiene relación con la anterior, si el sentido que busca el ser humano es principalmente estético. La respuesta es afirmativa, ante su complejidad se presentan las siguientes premisas: a) la formación, entendida desde el objetivo de Filosofía para Niños: decidir la persona que se quiere ser y el mundo en el que se quiere vivir, es una propuesta ética con un ethos estético; b) la formación consiste en rescatar la experiencia personal; es decir, vivir o experimentar cada momento desde la realidad (naturaleza) que es armonía, tensión y ritmo. Por tales razones, la experiencia es estética y se comprende como sensibilidad.

En tercer lugar, ¿la formación ética, propuesta por Lipman y Sharp, debe ser estética? y viceversa, ¿lo estético debe ser ético para poder comprenderse de una manera integral? Sin pretender una igualdad entre ética y estética se busca que haya una relación; es una pregunta que implica directamente el título de esta tesis, ya que esta relación es más que el paso de una estética a una ética, incluso es más que la perspectiva estética de la ética en Filosofía para Niños. Si la ética, desde Lipman y Sharp, se comprende como una investigación y ésta como una actitud o forma de ser, así ha de ser la estética. Se enuncia que todo (estructura) es una relación, y al ser estética ha de experimentarse. Para ello, cito varios ejemplos, cuando

Lipman habla de reglas es con el objetivo de lograr el diálogo y la investigación; en otras palabras, busca un diálogo bello. Las reglas no son entendidas desde una moral, sino desde el juego como en Gadamer: sin objetivos fijos que ayuden a una recreación constante. Si se reflexiona sobre la justicia, puede reflexionarse desde la armonía, desde el ritmo y equilibrio; puede ser en el sentido de reestablecer lo bello, no necesariamente desde lo bueno o malo; asimismo, ser justo es cuando algo está en armonía o es bello; es el que sabe vivir su vida de una manera desde lo que es, juzga o delibera de manera estética.

En este sentido, la presente investigación no hizo referencia a los términos bueno o malo, porque Lipman va más allá de esa referencia valorativa. Por ello, la propuesta planteada no es una ética estética que consista en analizar sólo juicios morales; en todo caso, primero se propone una educación moral, en el sentido de formar el carácter estético, posteriormente hablar de una *investigación moral*, ya desde ese carácter.

La conclusión a la que se llega en el primer capítulo, titulado *Características esenciales del programa de Filosofía para Niños*, es la siguiente: se dio la posibilidad de comenzar a reinterpretar Filosofía para Niños desde conceptos estéticos, como la relación parte-todo y armonía, entre otros. De entrada, lo estético, a través de lo creativo, viene a liberar el pensamiento crítico de su ser calculador, preciso, evaluador. El pensamiento creativo-estético nos abre/nos da apertura a lo bello que hace vibrar, que provoca movimiento y activa nuestras energías vitales.

Pensar por sí mismo es uno de los primeros objetivos de Lipman y Sharp, postulado que viene a reinterpretarse en esta investigación. El pensamiento para Lipman y Sharp es complejo, multidimensional. El sentido y comprensión crítico/a del pensamiento, desde mi perspectiva, ha de tener como criterio principal lo bello, como la base firme desde donde se piensa, se cree, se actúa y se siente. Lo bello como criterio no es meramente un concepto que se pueda enseñar, sino será un referente que da sentido, lo que sustenta o pone en relación; en específico, como aquello que puede y debe ser experimentado. Pensar por sí mismo se abordó en el capítulo tres, desde una autonomía que parte de tener el coraje de pensar y sentir por sí mismo.

El juicio es otro elemento que comenzó a resignificarse. Ya no sólo trascendió el afirmar o negar algo para ir a la raíz desde donde se enjuicia. El hecho de emitir lenguaje sí implica ser un sentido vital, y poner en juego la vida del que predica; sino, desde la experiencia estética emitir un juicio conlleva el experimentar. El sentido del lenguaje que se propone, además que valga la pena pronunciarse sobre algo como Lipman y Sharp lo proponen: “siempre hay algo importante que decir”; desde nuestra propuesta implica que lo enunciado sea bello; lo que se exprese sea desde lo estético, pues siempre hay algo bello que motiva a decir algo. Sin embargo, en lo cotidiano prevalece una comunicación con un sentido vital muy básico, no siempre bello. Aquí la importancia de la comunidad estética de investigación consiste en ayudar y cuidar del *otro* a expresarse estéticamente; otros autores se refieren a *nosotros* en vez del *otro*. En este sentido, se debe tener cuidado ante el uso de falacias. Por ello, ser sensible al contexto, desde el pensamiento crítico y creativo, es cuidar lo estético del contexto; implica crecimiento, respetar el reconocimiento de otras experiencias; en consecuencia, tener una sensibilidad, un carácter estético.

El concepto de razonabilidad, según Lipman y Sharp, detona ser sensible al contexto; desde lo estético, en específico, tener como criterio lo bello y otras categorías estéticas dan otro sentido a lo razonable, por ejemplo, no puede ser sólo una disposición social sino estética como criterio para respetar al otro. Ya decía Sharp que la razonabilidad toma en cuenta los puntos de vista y sentimientos de los otros, aquí es más sensibilidad que sentimientos; desde lo estético es reconocer la propia experiencia, la de los otros y la de todos.

Un último elemento que comenzó a resignificarse son las novelas de Lipman como la narrativa. Ciertamente, la narrativa, desde el punto de vista filosófico, ya es una riqueza. En Filosofía para Niños la narrativa es una experiencia estética por lo que logra suscitar y porque implica sensibilidad y experimentar; es decir, es entrar en relación o juego donde implica dejarse *afectar*; en consecuencia, *hacer* donde implique armonía, unidad, tensión y equilibrio. En este sentido, la vida sería una narrativa, y experimentar la vida estéticamente sería también narración. Asimismo, la narrativa es expresar y reconocer la experiencia de lo bello. Es retomar la propia voz, como primera persona en esa experiencia personal y única.

El capítulo dos permitió llegar a la siguiente conclusión: la estética teórica de Lipman y Sharp es en gran parte deweyana; ellos, a través de la narrativa, transforman esa filosofía en novelas filosóficas de un modo estético. Desde las obras estudiadas de Dewey, Goodman, Bearsley y Gadamer, quedó claro que no exponen una ética sistematizada, y en Lipman y Sharp sucede lo mismo. Sin embargo, al ser la experiencia estética su tema central, permiten comprender la estética en nuestros autores de tesis. En el caso de Dewey, posibilita comprender la experiencia que propone Lipman y Sharp, ya que no sólo la consideran como algo natural u orgánico, sino lo estético viene a dar un sentido experiencial que enriquece y potencia la vida y forma de vivir; en otras palabras, ayuda a comprender la experiencia en el ser humano que implica la relación entre hombre, naturaleza y realidad. En el caso de Goodman, con su propuesta de crear mundos y su relativismo no absoluto, sitúa a lo estético y la investigación como algo subjetivo, relativo; pero sin caer en un relativismo.

En el mismo segundo capítulo, el estudio de Gadamer y su estética mostró el sentido filosófico de posibilitar y cultivar experiencias estéticas, como algo vital y significativo en el ser humano; es desde una manera argumentativa, pero también a través de ejemplos representativos. Son ideas que hacen eco en Lipman y Sharp, y que suscitan sensibilidad, como: *la vida tiene un ritmo o armonía, todo debe estar puesto en juego*; tanto desestabilizan como lanzan a redescubrir aquello que se ha olvidado: cómo vivir o cómo jugar. En este sentido, la propuesta de Lipman y Sharp acerca la infancia al hombre y a la filosofía, como aquella forma de vida que contiene juego y fiesta; es decir, la vida es arte y el diálogo es arte. Tener estas referencias del pensamiento de Gadamer es una guía o motivación para jugar y celebrar la fiesta del diálogo filosófico; en este sentido, el tema de la fiesta permite repensar la forma como se vive, ya sea en lo más cotidiano o en el ejercicio de comunidad de investigación.

En el tercer capítulo se concluye que es posible resignificar a la ética que subyace en el pensamiento de Lipman y Sharp. La propuesta se centra en la idea de formar el carácter. Padecer o afectarse por la vida desde lo estético lleva a estructurar el carácter estético. Por ello implica más que una ética lúdica, una ética estética, desde lo bello. La propuesta de carácter permite repensar la frase: "Haz de ti una obra de arte"; más que hacer, hay que descubrir lo estético que es la vida y uno mismo. Ya se es bello, por ello propone su rescate

de esta esencia estética; en este sentido, consiste en hacer de nuestra vida un carácter estético.

Para ello implica la sensibilidad que es *padece* y *hacer* ante la experiencia estética de la realidad; en este sentido, la sensibilidad se comprende como carácter estético. A partir de la investigación, el carácter se reconsidera como una forma constitutiva esencial del ser humano; es un modo de ser y desde donde se es o desde donde se vive la realidad; lo cual hace referencia al *ethos* como morada, guarida. El carácter se forma a partir de la experiencia estética; está constituido o marcado por la afección de la realidad y naturaleza que tiene como sustento la belleza. El carácter estético implica tener una sensibilidad despierta, el impacto de la realidad hace estar alerta; como en Dewey, el carácter surge desde el propio organismo vivo considerado como estético. El carácter está constituido estéticamente para desde ahí ser; en este sentido como capacidad para la vida.

En otro sentido, el carácter, desde la filosofía, ha tenido que ver con hábito. De acuerdo con Lipman y Sharp, a través de la experiencia en lo bello se va formando el carácter, tanto como estructura o forma de ser como una forma de hacer o de actuar. En este sentido, se comprende por qué Lipman hace ver que la experiencia estética suscita vivir intensamente; en consecuencia, tener una comprensión más rica del mundo. El carácter es una actitud que implica valor y coraje para enfrentar y ver la vida. Desde esta investigación, el carácter estético es ser una persona estética que se relaciona con la realidad desde este modo de ser. En este sentido, el carácter es fuerza y aptitud frente a la vida, capacidad para la vida; implica armonía entre sentimiento y pensamiento. Como se vio en Sharp, es descubrirse sintiendo deseos de pensar mejor y de manera rigurosa. Ver la vida, entenderla y vivirla desde parámetros estéticos, ya como carácter viene a ser necesaria y urgente. Un carácter o forma de ser, de manera integral, consiste en buscar siempre lo bello, buscando completudes, saber decir *no* cuando eso afecte la armonía-tensión vital.

El carácter no se enseña, es resultado de la experiencia estética, por eso la importancia de cultivar la sensibilidad, de experimentar la realidad; es decir, sentir la fuerza de la realidad. Si se hace referencia a la naturaleza, ella puede ser una fuerza impresionante como el mar en una tormenta, así como un relámpago que ensordece; pero también como el mar quieto o una

lluvia muy tenue de admirar. Es un ejercicio de reconocer, rescatar y potencializar la forma de experimentar, sentir la cualidad de lo real, el modo en que son las cosas, la impresión que provoca la realidad y el modo cómo están ordenadas las cosas en el mundo.

Uno de los presupuestos éticos a considerar desde lo estético es el concepto de parte-todo que implica una realidad constituida por la idea de unidad. Es decir, sin perder la realidad de fragmento, está el todo, son identidades diferentes. El fragmento se comprende desde su realidad vital, al considerar su relación con el todo evita la fragmentación, el sin sentido. La constitución y sentido de relación implica armonía, es una tensión que da origen al ritmo y mantiene un equilibrio.

Es una ética como experiencia estética; disposición a padecer el impacto de la realidad tal como es. También es actitud desde este padecer porque implica reconocer y reconocerse, es personal esta experiencia. La ética, al ser una investigación constante, es como el arte que no posee la verdad, lo relativo libera al arte de toda pretensión determinista; no es que todo valga, siempre habrá un referente como la comunidad o como el juego: objetivos y reglas que permiten el movimiento del juego; como en Gadamer, una ética no de fines. Por ejemplo, en Lipman sí hay un individuo ético que tiene inteligencia y conciencia moral, porque es un ser social, vive en sociedad. Lo social y la comunidad de investigación es desde donde el ser humano aprende y comprende lo moral. Si referimos a lo moral como hábito y costumbres, esto sería desde y hacia lo bello. Lipman no expone sistemáticamente la comprensión de la moral, pero tendría que ser expuesta y comprendida desde la experiencia estética. Tendría que ser desde y como un ethos estético; es decir, una moral que es estructurada desde lo estético: hábitos y costumbres que posibiliten el carácter estético. Esta postura ética se comprende desde el presupuesto del ser humano como un ser de experiencias o ser experiencial, que implica intrínsecamente lo estético.

A modo de reflexión final, la investigación es relevante si soluciona alguna problemática actual y si tiene repercusión inmediata, en el caso de la filosofía no es del todo así. Sin embargo, la filosofía puede exponerse discursivamente con exactitud, de manera rigurosa; desarrollar ideas de temas relevantes; pero si no se experimenta ni se lleva a la práctica, pasa algo similar como proponía Aristóteles: no basta con conocer la virtud, hay que ser virtuosos. Incluso se

puede hablar de la importancia de la experiencia, pero quedarse en la pericia. Lipman y Sharp no pretenden crear discursos, puesto que ya existen otros; su propuesta es crear las condiciones para suscitar experiencias, ya que no se puede determinar cuándo y cómo tener experiencias estéticas.

La experiencia no puede ser estética si no está enraizada en la realidad, no puede ser experiencia si no es en la práctica y se quede en el discurso. Dice Gadamer, estar dispuestos a responder ante el encuentro con el arte/bello. En este sentido, sería una contradicción tener la experiencia estética y que no haya iniciativa o disposición para pasar al acto, a la acción, a compartir la experiencia en comunidad. Tal parece que en muchas circunstancias de la vida todo es discurso; incluso la práctica de la ciencia en laboratorios, no se puede pasar del todo a la vida cotidiana; otro ejemplo, se puede invitar a una comunidad a que viva como si la vida fuera una fiesta y no crear las condiciones para ello. Desde la propuesta lipmaniana, no basta con vivir de conocimientos surgidos de experiencias ajenas, sino de ser fiel a nuestra experiencia personal. Por tanto, el sentido del famoso *sapere aude* sería: ten el coraje de experimentar por ti mismo.

La propuesta de Lipman y Sharp llega a ser radical desde un punto de vista como cambiar la forma de expresarse, de escribir, de volver a sentir o experimentar; por ejemplo, en vez de expresarse en el orden siguiente: primero el sujeto y luego el verbo, dejando la experiencia al final; la propuesta es comenzar por la experiencia que está en el verbo y luego de quien se va a predicar; más aún, la experiencia debe ser sensiblemente percibida colocando un adjetivo; ciertamente, algunos literatos sí juegan con el orden sintáctico comenzando con el verbo; aunque no sólo se trata del cambio discursivo, sino llevarlo a la experiencia. El problema se debe a que el pensamiento que impera es por lo objetivo, conceptual, realista en sentido cientificista; o, percibir la realidad de las cosas identificando causas y leyes explicativas.

A pesar de que esta investigación es propositiva, el panorama al que se enfrenta es desalentador. La estructura de nuestro sistema, de ver las cosas, de su concepción educativa, es un sistema tan estructurado que parece imposible de reestructurar. Así mismo, tanto la filosofía como la ética, en un contexto práctico, siguen pasando por una crisis en nuestro sistema ¿en qué sentido el quehacer filosófico, desde lo educativo en México, es el que puede

aportar una comprensión a todo cambio educativo?; en cuanto a la estética se vislumbra un resurgimiento, sin embargo, se requiere de una profundización y mayor presencia al sustentar un cambio educativo. Aún más, al mostrarse la estética como ética, puede plantearse otra comprensión. Al menos desde la tradición de Filosofía para Niños, la estética se está reconsiderando desde varias temáticas, por ejemplo, José Barrientos Rastrojo se presenta con un amplio acervo bibliográfico, ponencias y propuesta desde la filosofía práctica.

Sin embargo, la belleza en la naturaleza sigue latiendo a pesar de las ideologías; la infancia es bella y, aunque hay que reeducar, el ser estético también late en el ser humano. Por tanto, la perspectiva estética de la ética implicó un ejercicio de recreación y de resignificación de la ética a tal grado que se dio un acercamiento a la propuesta de la estética como una ética; no es posible aún deducir que fue una reconstrucción de la ética lipmaniana pero sí se hizo el intento por una comprensión del ethos como estético.

Siguiendo la intención de la filosofía, de la ética y estética lipmanianas, la investigación continúa; quedan algunos adeudos con lo bello y plantear la propuesta lipmaniana desde otros autores ajenos a la tradición de Filosofía para Niños, con la intención de seguir vitalizando a la misma filosofía. Por ejemplo, está claro que la estética ha de ser ética, pero no que ésta deba ser estética; además, ampliar y replantear ¿de qué manera lo estético, como belleza, puede ser el fundamento de una ética?

Lipman menciona, aunque no desarrolla, una metafísica de las relaciones ¿cuál es la importancia de proponer una metafísica desde conceptos estéticos?; en términos prácticos ¿qué implica una metafísica y ontología de la estética? Para ello se tendría que investigar a algún filósofo que aborde temas actuales sobre metafísica y ontología en la ética y estética, dichas temáticas implican una investigación fuera de Lipman, ya sea desde autores de una filosofía aplicada como José Barrientos o David Sumiacher; o de otras tradiciones filosóficas como X. Zubiri, Gabriel Marcel, Heidegger, Gadamer. Hablar de estos temas ¿implica hablar de fundamentos?, por ello ¿cuál es la problemática de los fundamentos, no fundamentalismos?

El ser experiencial, es decir que siente, ¿se basa en un aspecto ontológico o metafísico?, ¿el ser humano tiene una estructura estética entendida desde una metafísica?, pero ¿en qué

sentido pudiera ser sustentada desde una ontología? Si nos remitimos a Dewey ¿si es una estética como metafísica, se comprendería de igual manera la propuesta lipmaniana?, sin embargo, ¿cuál es el *statu quo* de la relación entre metafísica y estética?

En lo que respecta a nuestra investigación, no se abordó lo sensible desde lo trágico de la vida que, entre otras cosas, hace reaccionar al hombre de una manera angustiante. Lipman no afirma que de lo trágico pueda rescatarse algo bello; sin embargo, lleva a reflexionar e investigar este planteamiento mediante dos supuestos: 1) la sensibilidad implica estar abierto a percibir lo bello; 2) la realidad es bella; y, por tanto, la experiencia vital se vuelve estética. ¿Qué sería lo trágico en el niño?, ¿sólo lo que puede traumatizar o marcar la vida en un sentido negativo?; podría investigarse la tragedia en autores como Nietzsche, o la afección en J. Zubiri. El dolor, el miedo, la angustia o el aburrimiento son experiencias que se tienen y marcan la vida, ¿depende del grado que no se viva el juego de la vida, como se estudió en Gadamer? En este mismo sentido, la sensibilidad, vista desde lo estético, activa o vitaliza, ¿no es una sensibilidad que reconozca problemas?, ¿sería de manera indirecta al no percibir lo estético?; ¿en qué sentido nuestra estética no está estructurada para suscitar emociones que no vitalizan o que destruyen? Se pueden revisar planteamientos sobre filosofía de la afirmación o del martillo en F. Nietzsche, y así, ahondar en el *ethos* estético reflexiva y prácticamente.

## Bibliografía

Accorinti, Stella, *Introducción a Filosofía para Niños*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1999.

Bearsdley Monroe C. y John Hospers, *Estética: historia y fundamentos*, Cuarta edición, Ediciones Cátedra, Madrid, 1981.

De la Garza, Ma. Teresa, *Educación y democracia*, Visor, Madrid, 1995.

Dewey, John, *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona, 2008.

Gadamer, Hans Georg, *La actualidad de lo bello. Pensamiento Contemporáneo 15*, Paidós/L.C.E.-U.A.B, Barcelona, 1991.

Gadamer, Hans Georg, *Verdad y Método*, Décimoprimer edición, Sígueme, Salamanca, 2005.

Gadamer, Hans Georg, *Verdad y Método II*, 9ª edición, Sígueme, Madrid, 2015.

García Moriyón, Félix, *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002.

García Moriyón, Félix, *La educación moral, una obra de arte*, Educar práctico, Madrid, 2021.

González, Juliana, *El ethos, destino del hombre*, 1ª reimpresión, FCE, México, 1997.

Goodman, Nelson, *Maneras de hacer mundos*, Ed. Visor Distribuidores, Madrid, 1990.

Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, Ed. Paidós, Madrid, 2010.

Horkheimer, Max, *Teoría crítica*, Amorrortu, Buenos Aires, 1984.

Huizinga Johan, *Homo ludens*, Alianza editorial, Madrid, 2007.

Kohan, Walter Omar y Waksman, Vera (compiladores), *Filosofía para Niños Discusiones y propuestas*, Novedades Educativas, Brasilia, 2000.

Kohan, Walter Omar, *Infancia entre educación y filosofía*, Ed. Laertes, Buenos Aires, 2004.

Kohan, Walter Omar, *Infancia, política y pensamiento*, Del estante, Buenos Aires, 2007.

Laurance J., Splitter y Ann M. Sharp, *La otra educación*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1996.

Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

Lipman, Matthew, *Elfi*, Ed. Fray Bartolomé de Las Casas, México, 2001.

Lipman, Matthew, *Kio y Gus*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

Lipman, Matthew, *Pixie*, 3ª ed., Ed. Fray Bartolomé de Las Casas, México, 2004.

Lipman, Matthew, *Suki*, Ed. Manantial, Edición en castellano, Buenos Aires, 2000.

Lipman, Matthew, El descubrimiento de Filio *Episteme*, 5ª ed., Ed. Fray Bartolomé de Las Casas, México, 2005.

Lipman, Matthew, *Lisa*, Manantial, Buenos Aires, 2005.

Lipman, Matthew y Sharp, Ann M., *Asombrándose ante el mundo*, Ed. De la Torre, Madrid, 1993.

Lipman, Matthew y Sharp, Ann M., *Escribir: cómo y por qué*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 2000.

Lipman, Matthew, *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro, Barcelona, 2016.

Mardones, José María, *Teología e ideología*, Ed. Universidad de Deusto, Bilbao, 1979.

Mardones, José Ma., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, 3ª reimpresión,  
Antropos, Barcelona, 2007.

Ortega Muñoz Juan Fernando, *Introducción al pensamiento de María Zambrano*, FCE,  
México. 1994.

Ricoeur, Paul, *Historia y narratividad*, Paidós, Barcelona, 1999.

Sharp, Ann M., *La otra educación*, Manantial, Buenos Aires, 1996.

Thiebaut, Carlos, *Conceptos fundamentales de filosofía*, Alianza editorial, Madrid, 2004.

Waksman, Vera y Kohan, Walter Omar, *¿Qué es Filosofía para Niños?*, Novedades  
Educativas, Buenos Aires, 1997.

### **Cibergrafía:**

[https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.14190/ev.14190.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14190/ev.14190.pdf)

[https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Autor:Goodman,\\_Nelson](https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Autor:Goodman,_Nelson)

[Anuario filosófico. 2006, Vol. 39 - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

[\(PDF\) Práctica filosófica con acciones corporales | David Sumiacher - Academia.edu](#)