

# **Enseñanza de la filosofía para niños a través del arte**

Cristian Darío Montiel Morales

Universitaria Agustiniana  
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación  
Programa de Licenciatura en Filosofía  
Bogotá, D.C.  
2021

# **Enseñanza de la filosofía para niños a través del arte**

Cristian Darío Montiel Morales

Directora

Martha Graciela Arias Rey

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Filosofía

Universitaria Agustiniana

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación

Programa de Licenciatura en Filosofía

Bogotá, D.C.

2021

## **Dedicatoria**

*A tantos artistas que desde el silencio enseñan a pensar  
en la búsqueda de ayudar a construir sueños.  
A cada uno de los niños y niñas con los que he  
filosofado en el aula a través del arte,  
a esos niños de Mosquera y Pasto.*

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios, quien en mi vida ha ido escribiendo una historia llena de arte y creatividad, a ese que como el Buen Padre ha estado caminando conmigo y me ha trasplantado para florecer ayudando a otros en diferentes tierras nuevas. Al Dios Bacán que me ha dado todo a su tiempo.

A mi familia, quienes siempre han estado conmigo y me han permitido ser quien yo quiera ser, por abrirme el corazón, las puertas y las alas para continuar filosofando; especialmente les agradezco por acercarme, por primera vez, al arte a través de la cultura.

A mis amigos, por ayudarme a ser la mejor versión de mí mismo, por creer y estar allí cuando la noche era oscura, señalando el camino para llegar a la meta.

Un agradecimiento especial, a las Hermanas de la Cruz de Chavanod y a las Religiosas Filipenses Misioneras de Enseñanza, quienes han estado allí como familia, sobre todo, por apostarle a mis locuras y, con ello, a este proyecto de filosofar desde el arte. Junto a ellas, agradecerle a La Fundación La Cruz, la casa de puertas abiertas, y al Colegio Filipino “Nuestra Señora de la Esperanza”, el faro que constante alumbra el camino, a esos dos lugares que hicieron esto posible.

Por último, agradecer a la Señora Martha, aquella amiga, profesora y tutora que le apostó desde el primer día, en un ejercicio de clases, a este proyecto. Gracias por no dejar que perdiera esas mociones iniciales con esta propuesta, de unir esas tres cosas que siempre han estado en mi vida: los niños, el arte y la filosofía. Gracias Señora por ser esa Maestra que enseña desde el corazón.

## **Resumen**

Ante el desarrollo metodológico e histórico de la filosofía se plantea la posibilidad de diseñar una propuesta didáctica general para la enseñanza de la filosofía para niños a través del arte, integrando las competencias y los desempeños básicos para la educación artística que presenta el Ministerio de Educación Nacional para fortalecer, así, en los niños esas actitudes que los hacen ser sujetos activos de la filosofía y del arte, como son: el asombro, el interés por conocer aquello del mundo que necesita ser develado; la verdad; para hacer de los infantes seres pensantes, una comunidad de preguntadores e indagadores que es capaz de cuestionarse y cuestionar a los demás; así mismo, un aula que se convierta en un espacio para filosofar donde cada uno exprese a través de la representación creativa aquello que va comprendiendo del mundo, de sí mismo y de los demás. Para ello, se describen tres elementos constitutivos tanto del arte como de la filosofía que se relacionan directamente con el programa de Filosofía para Niños de Lipman & Sharp y que permiten el quehacer reflexivo filosófico de los niños, partiendo de un ejercicio hermenéutico de la realidad que les lleva a expresar a través de la creación artística innovadora o recreativa de aquello que va concluyendo desde lo dialógico, por lo que se comprende al niño como sujeto activo de la filosofía y el arte.

*Palabras clave:* arte, filosofía para niños, pensar bien, pregunta, propuesta didáctica.

## **Abstract**

Facing the methodological and historical development of the philosophy, it is considered the possibility to design a general educational proposal for the teaching of philosophy to children by means of the art, by integrating the basic competences and achievements to the artistic education that is presented by Ministerio de Educación Nacional to enhance in kids those aptitudes that make them to be better active subjects of the philosophy and the art, such as the amazement, the interest to know something from the world that needs to be revealed; the truth; to make from children, thinking beings, an asker community able to ask themselves and ask the others, in the same way, a classroom that becomes a context to philosophize where everyone express through the creative performance those things that they go comprehending about the world, about himself or herself and about the others. To do this, three constitutive elements are described as the art as the philosophy that are directly related with the program of Philosophy for Children by Lipman & Sharp and that allow the reflexive philosophic work of the kids, on the basis of a hermeneutic exercise about the reality that takes them to express by means of the innovative artistic or recreational performance about something that includes from the dialogic, so the child is understood as an active subject of the philosophy and the art.

*Keywords:* art, philosophy for children, to think well, questions, educational proposal.

## Tabla de contenidos

Introducción .....	8
Capítulo Uno. Relación entre arte y filosofía.....	10
Aproximación a la relación entre arte y filosofía .....	10
Relación entre la filosofía y el arte en el campo de la educación.....	15
Elementos del arte que permiten la enseñanza de la filosofía .....	20
Capítulo dos. El niño como sujeto activo de la filosofía y el arte.....	28
El niño filosofador: El niño que pregunta, indaga, se interesa... ..	28
El niño como artista creador y recreador.....	34
Capítulo tres. Una filosofía para niños a través del arte.....	41
Propuesta didáctica general para la enseñanza de la filosofía para niños a través del arte .....	42
Elementos de la estructura de la propuesta.....	44
Elemento uno: competencias para la educación artística – MEN.....	44
Elemento dos: dimensiones elementales.....	46
Elemento tres: Componente del pensar bien.....	47
Elemento cuatro: tema. ....	47
Elemento cinco: preguntas orientadoras. ....	48
Elemento seis: el taller. ....	48
¿Cómo estructurar la propuesta? .....	49
Conclusiones .....	51
Recomendaciones.....	53
Referencias .....	54
Anexos.....	57

## Introducción

A lo largo de la historia, la filosofía ha ocupado un lugar privilegiado dentro del pensamiento y la formación de los hombres; en Grecia bajo el modelo educativo de la paideia, se reservaba la enseñanza de ésta sólo a algunos, a aquellos que después de un recorrido formativo en ciencias y artes era tomado como apto; luego esta mentalidad se ve reflejada en el período Medieval y, sobre todo, en la Edad Moderna que, con el auge de las universidades, herencia de la época anterior, y con la división escolar por grados según la edad, era una disciplina exclusiva para los mayores; así mismo ocurre en el caso de la educación colombiana actual, quienes desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se propone que se imparta en los grados correspondientes para la educación Media Vocacional. El arte era enseñado, durante estos períodos en las etapas iniciales de los jóvenes o en la infancia, sin embargo, en la Modernidad se abren escuelas de formación profesional de artes a donde acudían jóvenes que querían ser artistas.

Por tanto, se evidencia una filosofía que se enseña independiente del arte y sólo a los mayores, en este contexto aparece Matthew Lipman junto a Ann Sharp proponiendo una filosofía para niños, con la premisa que, si un niño que se eduque a pensar bien y críticamente es un adulto que pensará bien, a raíz de esto, se comienza gestar hacia finales de 1960 en Estados Unidos todo un programa para convertir el aula de clase en una comunidad de investigación, que se asombra, se interesa, se pregunta, comunica y desarrolla una postura personal y un sentido moral, en contraposición a convertir el salón de clases en unos pequeños adoctrinados y profesionales en filosofía.

Esto ocasionó que La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y diferentes instituciones a nivel mundial pusieran en marcha una serie de reflexiones para la enseñanza de la filosofía para niños; con ello, se empezaron a plantear diferentes metodologías y estrategias para llevar a cabo el filosofar con los niños, al cual Colombia no es ajeno, pues se elaboran proyectos como Lisis: educación filosófica, liderado por la Universidad Javeriana, o el Proyecto Marfil, así mismo, el Colegio San Luis de Manizales trabaja su proyecto llamado Filosofía para Niños: Un proyecto de educación filosófica, a la par del Colegio del santo Ángel en Bogotá, D.C., con La filosofía para Niños como estrategia para el desarrollo de competencias en la escuela; estos por citar algunos ejemplos.

Entonces, teniendo en cuenta lo anterior y que el arte, desde la reflexión filosófica, permite a los sujetos iniciar un camino donde se pregunte por aquella verdad que está contenida en la obra, pero que necesita ser desocultada, un proceso que se inicia gracias a la pregunta y que ocasiona,

que se llegue a pensar bien, pensando en sí mismo y en el lugar del otro surge la cuestión de la posibilidad de la enseñanza de la filosofía a través del arte y tendiendo hacia elaborar una propuesta didáctica que sea propicia para ello, es por eso que se plantea la pregunta ¿cómo diseñar una propuesta didáctica que permita enseñar filosofía para niños a través del arte?

Debido a lo anterior, se hace una reflexión sobre la relación entre filosofía y arte en su desarrollo histórico y epistemológico, lo que lleva a descubrir algunos elementos en común entre éstas que permiten tal caso, estos elementos son: el lenguaje o el factor comunicativo, la enseñanza moral y la capacidad de pregunta. Además, hay unas series de condiciones en el niño, tanto para el arte como la filosofía, que abren la opción a una enseñanza de esta manera, dichas condiciones que tiene el niño es la capacidad de asombrarse e interesarse porque aquello que observa, que desconoce, al igual, su capacidad de interpretar y reinterpretar la realidad, comunicándola a través de un ejercicio reflexivo y en expresiones cargadas de significado.

Diseñar la propuesta didáctica, conlleva, la necesidad de integrar estos elementos que potencien esa característica de los niños filosofadores que desde su contexto producen algo novedoso para comunicar con otros, a través de una creatividad que no se limita, expresando, gracias a una serie de signos y símbolos, un estado de cosas del mundo que va entendiéndolo y racionalizando; asimismo, de aquellos que se comprenden en un mundo con otros y de estar con los demás desde lo que ellos perciben como bien y justo en la búsqueda de la felicidad, en pocas palabras, de los que se siguen reconociendo como sujeto social; para que, de esta manera, se llegue a la verdad y al conocimiento de sí mismos, de lo otro y de los otros, gracias al diálogo crítico. Dicho de otro modo, la propuesta se basa en el rol del niño como sujeto filosofador y artista tanto creador como recreador en la medida que hace procesos hermenéuticos de la realidad.

Ahora bien, como se propone un filosofar desde el arte, esta propuesta incorpora, también, las competencias y los desempeños básicos de aprendizaje que propone el MEN en esta área; por ello, esta propuesta se presenta de forma general, abierta y flexible para que el docente de cada institución, después de evaluar el contexto, sea capaz de engranar dichos elementos y requerimientos, vaya guiando a los niños en su formación como pensadores desde el interés o la motivación, procurando un desarrollo integral en el aula como espacio de encuentro donde se adquieran y se fomenten habilidades culturales, éticas y sociales, para que así, estas disciplinas faciliten la transformación del sujeto.

## **Capítulo Uno. Relación entre arte y filosofía**

Al hablar de arte y filosofía se suelen asociar como dos disciplinas netamente distintas y separadas o no relacionadas entre sí, aunque hayan algunas afirmaciones que inciden en mostrar cómo hay todo un tratado filosófico acerca de lo bello y la estética, queriendo con ello, demostrar la negación del postulado anterior; sin embargo a la filosofía se le ha dado un estatus superior que puede responder a contextos históricos específicos dados por cómo surge esta disciplina estableciendo una lógica y crítica al pensamiento y a la manera tanto de observar como de comprender el mundo, por tal razón se le caracteriza como una disciplina racional, mientras que al arte, en comparación a la filosofía, se le ha descrito como aquella disciplina para el deleite del alma, por lo que se le califica como una disciplina de lo sensible y para el aprovechamiento de los tiempos de ocio así como lo describe Aristóteles en su Política; incluso, para Platón, si el arte no estaba basado en la geometría se quedaba como una mera copia de la copia.

Pero al hacer una aproximación a la historia tanto del arte como de la filosofía y al adentrarse en las características de cada una, se hallan elementos comunes que no sólo dejan entrever una relación intrínseca entre ambas, sino que abren la puerta para pensar en la posibilidad de una enseñanza de la filosofía a niños a través del arte. Es por eso que este primer capítulo tiene como objetivo describir la relación entre filosofía y arte que permiten la enseñanza de ésta a los niños.

Es por ello, que se empezará detallando esta relación a partir de un acercamiento al surgimiento de ambas disciplinas, pero centrándose en cómo ambas llevan al hombre a preguntarse por aquello que no es evidente, que parece oculto, pero que lo inicia en un camino racional hacia la búsqueda de la verdad mientras se percibe e interpreta la realidad. Luego, se realiza una aproximación histórica en el contexto educativo, donde se describe cómo en este campo, tanto la filosofía como las artes, se encuentran y se relacionan sin estar integradas entre sí; por último, se identifican una serie de elementos propios del arte que posibilitan una enseñanza de la filosofía a niños, pero que la intención de este método no es el transmitir conocimientos para convertir a los niños en profesionales en filosofía, sino que se propende a que ellos piensen por sí mismos.

### **Aproximación a la relación entre arte y filosofía**

Grecia ha sido tenido en cuenta como la cuna del pensamiento filosófico con pensadores como Pitágoras, quien es considerado el primer filósofo; los presocráticos, quienes se preguntan por el origen de todo o el Arché, y buscan responder a sus interrogantes a partir de la observación directa de la naturaleza; caso concreto de Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes y Heráclito.

Siguiendo la línea del desarrollo evolutivo de la filosofía aparecen, posteriormente, Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes amplían el espectro de ésta y se preocupan también por cuestiones sobre ética, procesos gnoseológicos y del pensamiento en el hombre, a la par de ir haciendo una reflexión sistemática en lo que concierne a la episteme, lógica, lenguaje, e incluso, a establecer una teoría sólida sobre lo estético y lo bello en el contexto del arte; así lo afirma Estanislao Zuleta (2010) quien dice que, esa filosofía de los presocráticos evolucionó hasta este tiempo al convertirse propiamente en una teoría del conocimiento, conocimiento especificado en lógica y crítica (Pág. 13).

Por otro lado, en el arte se evidencia, geográficamente hablando, un desarrollo más antiguo y más amplio, desde su nacimiento y en su devenir a través de los años, en comparación con la filosofía, dado que se datan obras prehistóricas como los pictogramas de las cavernas o la colección de mujeres talladas en piedras conocidas como las Venus de Willendorf. Así mismo, en el período histórico, hay muestras artísticas en regiones como Mesopotamia, China, India, al igual que en Europa, además de algunas muestras en las civilizaciones americanas.

Pese al devenir histórico diferente que tuvieron tanto el arte como la filosofía, hacia el siglo V a.C. se tienen registros que, en Grecia nace la Tragedia, una forma de arte que se da en la misma época en la que se data el nacimiento de la filosofía, teniendo un primer punto en común, como lo sostiene Zuleta. A la par nace una teoría conceptual sobre el arte desde los postulados filosóficos, intentando demostrar esa relación entre lo subjetivo y objetivo que se contiene en el juego de la impresión de lo bello en la obra, aunque este concepto no es únicamente trabajado desde el arte; así lo hace Platón, quien en *El Banquete* va a sostener que lo bello es un medio para llegar a la verdad, puesto que, en sí, la percepción de lo bello en la obra no es más que una mimesis de la idea pura de belleza, una imagen de la realidad, realidad en donde encontramos la verdad. En otras palabras, para el pensador griego, el hombre al enfrentarse a lo bello, contenido no sólo en la obra de arte sino en el mundo total, está en camino hacia la contemplación de la verdad, lo que se puede interpretar como un camino hacia el conocimiento.

Hasta el momento, parece ser que la única relación entre ambas ha sido la de encontrarse geográficamente pese a su curso histórico diferente; pero hay otra relación y es que la filosofía ha fundamentado, de forma objetiva, la teoría del arte; aunque, si tomamos el planteamiento platónico, encontramos una relación dirigida hacia procesos del conocimiento, pues al ahondar en sus obras se deja entrever que el arte no es solamente medio de percepción de lo bello, sino que es aquello

que le permite al hombre representar la realidad misma, aunque esto fuera una simple copia que no contiene en sí la verdad, es decir, el arte permite que el ser humano se enfrente a una verdad que necesita ser desvelada, o mejor dicho, una verdad que se encuentra oculta y se tiene que escrutar en la obra misma para encontrarla y no quedarse en lo meramente superficial y subjetivo de ella o, dicho de otro modo, no quedarse en la falsedad que proporciona la copia.

Esto último va en la línea con lo que expresó Pablo Picasso en la entrevista realizada por Maríus de Zayas en 1923 para la revista de The Arts:

El arte no es la verdad. Es una mentira que nos hace ver la verdad (...) es indiscutible que tales mentiras son necesarias para nuestra mente, pues a través de ellas formamos en nuestro punto de vista lo estético de la vida. (Tomado de Sánchez. 1978. Pág. 389)

De este modo, se puede inferir que el arte cobra validez, no porque sea fuente absoluta de la verdad, sino porque aun siendo una copia, faculta al hombre de ciertas habilidades que le permite develar la verdad y caminar hacia ella, mientras le va proporcionando herramientas para ir percibiendo lo bello contenido en la vida y en el mundo, lo que conlleva a afirmar que también va incidiendo en el hombre mismo.

Al respecto, Heidegger explica que la obra se expone ante el espectador cargada y contenida de verdad, no porque sea copia fiel de lo real, sino porque da un nuevo sentido, representa una realidad que le permite al hombre interpretarse así mismo, como lo ejemplifica a través de la obra templo que expone en el texto *El Origen de la Obra de Arte*, en ella, la persona se sitúa ante la obra hecha de la imaginación y que no copia ninguna imagen, sólo representa lo sagrado, la casa del dios por quien fuere erigida y es a través de ésta que la divinidad se hace presente en la historicidad del ser humano; es por ello que la obra abre un mundo con un camino hacia la verdad y, con ello, hacia el conocimiento no solamente de lo epistemológico, sino del conocimiento de sí mismos y de la realidad circundante.

En este sentido, Zuleta (2010) al releer esa relación entre el arte y la filosofía afirma que estas convergen en dos conceptos claves que son: el conocimiento y la realidad, puesto que permiten al ser humano pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuentes, fundamentándose en que cada uno debe ejercer una libertad propia e inherente y en un tiempo propio en el proceso de descomposición que exige el conocimiento en ese acercamiento e interpretación de la realidad para llegar a la verdad gracias a lo expuesta y abierta que está la obra de arte.

Tanto la filosofía como el arte permiten al hombre comprenderse en un mundo, en una realidad que interpreta, descubre y redescubre para sí y para los demás, que lo lleva al mismo tiempo a comprenderse a sí mismo mediante la aprehensión de la verdad contenida en el mundo, expresándose desde una fundamentación teórica, para el caso de la filosofía, o desde una obra de arte que no se desliga de lo primero puesto que contiene verdad en sí misma y se abre como puente hacia la verdad propia de la episteme o lleva, así como a los filósofos presocráticos, a preguntarse por la verdad. Es como si se viera que la filosofía y el arte le ayudaran al ser humano con las herramientas necesarias para salir del oscurantismo de la cueva en la que se encuentra atado.

Cabe aclarar que la visión del arte como contenida y cargada de verdad, la cual debe ser develada, es un concepto trabajado desde la época renacentista, aquí el arte tiene ese propósito a través de un proceso racional, alimentando las teorías anteriormente establecidas; sin embargo, no se debe afirmar que esta disciplina era vista como una mera y simple técnica en la época clásica y de oro en Grecia como se puede leer desde Platón, ya antes mencionado, puesto que él sostenía que, si el arte estaba prescrito por la geometría, dada por su herencia pitagórica, le permitiría tener ese carácter de develamiento y de acceso a la verdad que proporciona la belleza, puesto que le brindaría orden, armonía y proporción a las cosas.

El receptor que está ante la obra de arte, en su ejercicio perceptivo sobre ella, se va a preguntar por aquellos elementos propios de ésta y que él desconoce, lo que se puede comparar con el primer ejercicio que hicieron los presocráticos: estaban ante el mundo con elementos desconocidos de la naturaleza que lo llevaron a preguntarse por el origen de todo.

El preguntarse no es más que un proceso racional de buscar aquello que se presenta como oculto y de querer encontrar un tesoro escondido que a simple vista no se hace evidente, pero que parece intuirse de forma a priori; por tanto, preguntarse en el arte, es emprender un camino a través de la razón para encontrar la verdad, teniendo como medio a la belleza en la obra; por tal motivo Heidegger (1996) explica que “esta esencia de la verdad que nos resulta tan habitual y que consiste en la corrección de la representación, surge y desaparece con la verdad como desocultamiento de lo ente” (pág. 12). Por tanto, la verdad como desocultamiento debe entenderse como aquello que debe ser investigado, escrutando en la realidad misma, aclarando que, se diferencia de la manera científica, especialmente desde la perspectiva moderna, pues ésta explica que debe hacerse a través de un método exacto para encontrar verificación de forma objetiva de aquello que se plantea, dado

que lo verdadero en la ciencia es aquello que se puede comprobar gracias a la repetición del método científico siguiendo las leyes o normativas dadas en el proceso de verificación.

En este punto, la verdad surge del ejercicio racional de encontrar eso que permanece oculto en la historia y que se manifiesta a través del lenguaje, siendo éste un elemento constitutivo como factor comunicativo en el arte como se desarrollará más adelante. Esta verdad es expresa en el arte, puesto que se transforma y se construye como forma de lo verdadero de esa realidad que el sujeto interpreta; entonces, al hablar de una verdad que se va develando en la historia del ser humano, permite reafirmar, como se ha dicho en párrafos anteriores, que el hombre va haciendo interpretación de sí mismo lo que, en cierta forma, permitiría ver que el arte se convierte como medida de sí mismo en tanto que expresa eso que el hombre ha interpretado, es decir, y la historia y con ello, así mismo. En suma, el desocultamiento de la verdad involucra tanto al sujeto como a la realidad y a la historia, gracias a que ella se da por la participación en la experiencia que está unida a los acontecimiento y hechos vividos por una persona o la tradición.

Es por ello que, Gadamer (1993) describe que el arte siempre va a expresar algo nuevo, pese a que sea una interpretación de la realidad, y eso algo es el mundo mismo comprendido en la obra de arte por este motivo en la obra se representa una totalidad de sentido, pero a los otros, el sujeto creador no se guarda para sí la obra, sino que lo pone en comunicación a los otros. Dicha representación, en palabras de este autor, pasa a través de un proceso de transformación en construcción hacia lo verdadero, pues la realidad interpretada se transforma, gracias a la creación artística, en otra cosa completamente distinta, una nueva cosa, donde lo que se representa ahora es lo permanente verdadero, dado que lo que era antes ya no es, sin embargo, se ha transformado en su nuevo ser, pero esta transformación no es un traslado a un mundo nuevo, sino que reposa en sí mismo y no se mide con alguna que esté fuera de ella, es por esto que afirma:

La acción de un drama, por ejemplo —y en esto es enteramente análoga a la acción cultural—, está ahí como algo que reposa sobre sí mismo. No admite ya ninguna comparación con la realidad, como si ésta fuera el patrón secreto para toda analogía o copia. Ha quedado elevada por encima de toda comparación de este género —y con ello también por encima del problema de si lo que ocurre en ella es o no real —, porque desde ella está hablando una verdad superior. (p, 156).

La obra, aunque relacionada con la realidad, es expresión de la verdad que, incluso, es independiente de la intención o el parecer del autor; lo que reafirma lo escrito en los párrafos anteriores donde se ha relacionado al arte y a la filosofía gracias al conocimiento, la búsqueda de la verdad y la realidad que es percibida e interpretada.

Ahora bien, el quehacer filosófico siempre ha estado marcado por la búsqueda de la verdad, gracias a un conocimiento del mundo de forma objetiva a través de la ciencia, guiado por el uso de la recta razón, sobre este punto encontramos tratados de filósofos como Aristóteles, Descartes, Leibnez, Spinoza, por citar a algunos; asimismo, este proceso de conocimiento lleva al hombre a interpelarse sobre sí mismo y la realidad que lo circunscribe y que debe ser interpretada; un ejemplo de esto es el mito de la caverna de Platón, aquí el individuo va percibiendo el mundo tal cual es, aunque por momentos quede cegado por la luz del sol porque sus ojos no estaban acostumbrados y por lo que debe esperar a que ellos se adapten, esto se podría tomar como una analogía donde en cada uno de los niveles del conocimiento la persona va cambiando su forma de ver el mundo y de interpretarlo, modificando, por así decirlo, algunas estructuras internas del ser humano, es decir, el conocimiento influye directamente en el ser del hombre, de aquel que es capaz de cuestionarse de las ataduras de los otros compañeros que quedaron atrás y se plantea la posibilidad de liberarlos.

Todo lo anteriormente mencionado, deja ver, de forma general, que tanto en la filosofía como el arte convergen: el conocimiento y la realidad teniendo como objetivo la consecución o el desocultamiento de la verdad, a través de la pregunta, ambas teniendo incidencia directa en el hombre y en su relación con los otros, lo que se comprendería como una formación del carácter ante el mundo y para sí.

Este apartado deja una cuestión abierta sobre la relación en la posibilidad de la enseñanza de la filosofía a través del arte, dado que, parecen no estar relacionadas intrínsecamente en este aspecto y es la intención principal de esta investigación; es por ello que, se hace necesario dirigir la mirada hacia las formas de enseñanza de ambas, iniciando en Grecia y Roma, llegando a un acercamiento a las prácticas en Colombia.

### **Relación entre la filosofía y el arte en el campo de la educación**

La práctica de la enseñanza de la filosofía y del arte desde las comunidades grecorromanas, tanto en las épocas arcaicas como clásicas hasta nuestros días, ha presentado como característica transversal el ser considerada parte esencial para el desarrollo del ser humano, que tenía como fin una formación integral que propendía a la educación del hombre culto.

Para el caso de la época clásica, la filosofía ocupaba un lugar privilegiado y reservado sólo para algunos, aquellos suficientemente capaces y deseosos que después de haber hecho un recorrido educativo y pedagógico que consistía en ciencias básicas, retórica y artes pasaban a un estatus

superior profesionalizante de carácter filosófico; en este sentido, pareciera ser la filosofía algo más elevado y superior que las otras ciencias y que supone una ruptura con la cultura común, es por eso que:

La filosofía helenística no solamente es un determinado tipo de formación intelectual, sino también un ideal de vida que pretende formar al hombre en su totalidad; llegar a ser filósofo significa adoptar un nuevo estilo de vida, más exigente desde el punto de vista moral (Marrou, 1998).

Ahora bien, al hablar de la educación grecorromana se hace imprescindible describir, grosso modo, la forma en el que se llevaban estos procesos de aprendizaje. En el caso de Grecia se da en cuatro momentos que convergen bajo un mismo concepto de educación planteado, la paideia, que buscaba la perfección del hombre a través del ejercicio de la areté tanto física como intelectual o espiritual; la paideia se proponía como modelo de formación de los hijos de la polis en un humanismo, en una cultura que versaba sobre la perfección de espíritu como identidad del pueblo griego, incluyendo a los bárbaros recién helenizados.

Esta educación se presentaba como ideal en el que se gestaba la verdadera civilización, por ello, en su desarrollo histórico y en sus diferentes etapas, se tenía como rasgo característico el ser un proceso metódico que comenzaba con una educación en casa seguido por la “propriadamente escolar”, centrada en ciencias básicas y que concluía en una educación de tipo académico donde se priorizaba el saber teórico y la práctica filosófica, es así como en la paideia griega se evidencian tres etapas, en la primera se formaba a los niños en las letras y aritmética, luego se pasa por un estudio de los poetas y la gramática, y por último se encontraba la formación del rétor, a la que no todos accedían.

Aristóteles, en su obra la Política, en el libro VIII acerca de la educación de los jóvenes, va a enfatizar que son cuatro áreas en la que se les debe educar para la construcción de una ciudad ideal, estas son: lectura y escritura, gimnasia, música y dibujo ; reconociendo que las dos últimas áreas son esenciales porque permite tener acceso a otros conocimientos y, en especial, brinda la capacidad de imprimir carácter en el alma, incitar a la virtud y la de contemplar la belleza de los cuerpos, de esta manera se estarían formando ciudadanos libres (cf. 1337a - 1338b).

Esto deja entrever que en la educación griega, dentro del currículum, por así decir, había una preocupación por la filosofía y el arte conjuntamente con los estudios de los poetas y la literatura propia de la paideia, sin embargo se encuentran separadas, no se describe al arte como área específica que sirva para la enseñanza de la filosofía, lo que se debería a dos razones principales: primero, la filosofía ocupaba un lugar privilegiado sólo para algunos como lo menciona Marrou

antes citado; segunda razón, como lo describe Platón hay talleres especializados en la producción artística donde los jóvenes iban y aprendían la ejecución de las diferentes técnicas, pero pese a que posteriormente se va la necesidad de incluirla paulatinamente en la educación formal, durante los años va perdiendo esa relevancia, puesto que al irse institucionalizando la educación de tipo escolar ocasiona que se centre en el estudio del arte solamente en la literatura y la poesía bajo el lema que “las letras son el mejor comienzo de la vida” conllevando a que fueran desapareciendo de las aulas hacia el siglo IV a.C. (Díaz, 2002).

En la civilización romana, la educación debía ser práctica o realista, es decir, la escuela debía preparar para la vida que se desarrolla en el marco de la Pax Romana de la República; por lo que se propone un concepto de educación muy parecido al de la paideia griega que consistía en el Humanitas que tenía como objetivo y contenido una enseñanza – aprendizaje de tipo ético e intelectual basándose en el buen saber (Filosofía y Moral), buen decir (retórica) y en el buen vivir (Derecho y Pax), siguiendo la estructura del proceso educativo griego (Abbagnano & Visalberghi, 1992), no obstante, dada por la visión de utilidad práctica de la educación no hay un interés acérrimo en integrar a la schola el aprendizaje del arte dentro de la formación de los niños y jóvenes, sin embargo, en los tres niveles educativos en Roma, se aprecia que la filosofía se reserva para el segundo nivel, donde se estudian a los clásicos de la filosofía como Platón, Aristóteles y, también a Cicerón, pero en el campo de la literatura y la poesía se siguen leyendo a autores como Virgilio y a Homero, a la par que se estudiaba geografía, gramática y matemáticas.

Aquí a la filosofía no se le reserva un lugar privilegiado como en Grecia, más bien se le equipara con las ciencias abstractas e incluso a la literatura, que si se comprende a ésta como una de las siete artes permitiría decir, un poco fuera del contexto, que se le ubica a la par del arte, estando lo más cercanamente relacionadas en el campo de la educación. Ese lugar privilegiado, para los romanos, era establecido para el derecho y lo que pertenecía propiamente a la administración legal y política de la ciudad.

Continuando con la Edad Media, podemos decir que la educación estaba dirigida y centralizada por la Iglesia, en especial por los monacatos que era donde se impartía la enseñanza en un inicio, pero con la reforma de Carlogmano se abre el campo, convirtiéndola más laica. Este hecho, tiene como consecuencia el surgimiento de lo que se llama la primera y segunda escuela, donde primaba la enseñanza de las artes liberales, entre ellas, la filosofía. Cabe mencionar que, desde la perspectiva medieval, la filosofía tenía gran importancia en el pensamiento religioso porque era vista como la

sierva de la teología, ella era quien le ayudaba a fundamentar y argumentar algunos principios de la fe.

Bajo ese pensamiento y con la reforma Carolingia se estructura un plan de estudios que se dividía en dos momentos: el trivium (dialéctica, retórica y gramática) y el quadrivium (geometría, astronomía, aritmética y música). En este período histórico siguen encontrándose el arte y la filosofía, se forma a los jóvenes en estas ciencias, especialmente en la música, pero se sigue la constante de verse y estudiarse por separado, aquí la literatura y la poesía no se enseñan de forma directa, pero gracias a la relevancia que toman los libros se hacen estudios literarios sobre algunos clásicos de la historia, hay que recordar que el libro esencial de estudios era la Biblia y por lo tanto merecía toda la atención durante todo este período histórico.

Luego, en el Renacimiento, se gestó la búsqueda de fundamentar científicamente el arte con toda una teorización basada en las matemáticas y en los postulados filosóficos, lo que llevó a que se fundaran las primeras escuelas independientes para las enseñanzas de las mismas y que giran bajo la figura de un maestro, como lo es Leonardo da Vinci; para el caso de las escuelas se sigue el currículum medieval; sin embargo, la filosofía va tomando un rigor académico mayor, puesto que su estudio se centra en las escuelas catedráticas y, después, en las universidades.

Siguiendo esta línea, en la Edad Moderna, se mantiene un currículo similar a la educación medieval, sólo que se agregan otras asignaturas como astronomía y cosmografía, continuando el estudio de las artes liberales, pero acentuando en las artes, pues se procuraba una educación humanista siguiendo los ejemplos de la humanitas romana o la paideia griega; las universidades y las escuelas de artes toman mayor fuerza, por lo que en este período tanto las artes como la filosofía tienen sus espacios reservados, para aquellos que desearan continuar o iniciar una formación artística, mientras que la filosofía era destinada para la formación universitaria o, para los educando más grandes, pues en esta época, con la democratización de la educación y la reforma protestante, se hace la división de los escolares por grados y cursos dependiendo de su edad, de acuerdo a los diferentes postulados de varios psicólogos y pedagogos de aquel entonces donde veían la importancia de la educación en los niños.

Lo anterior reafirma lo que se ha venido exponiendo al respecto de la relación entre filosofía y arte en el campo de la educación, que ambas se han impartido y se han visto como necesarias en la formación de los niños en la sociedad, a pesar de esto, se han dado por separadas o la una no ha sido vehículo para enseñar a la otra como es el propósito de este escrito.

Ya en el caso colombiano, la educación se estructura a partir de la implementación de la Escuela Nueva hacia el año de 1872 gracias a la contratación de una misión pedagógica alemana de profesores con la cual se buscaba tanto de darle un tinte más laico como de modernizar la escuela en Colombia, época en la que se fundan algunas escuelas de artes pero que ejercen de forma independiente a la escuela gubernamental, dicho de otro modo, las escuelas de artes en Colombia surgen hacia la segunda mitad del siglo XIX pero como opción alterna a la escuela formal, siguiendo la influencia del Renacimiento.

Así mismo, se debe reconocer la influencia del positivismo científico en la educación colombiana que, bajo el lema de Orden y Progreso lograba ocupar las directrices políticas en el siglo XX (Helg, 2001), por ello, aunque presente una distribución curricular parecida al sistema grecorromano, el currículo colombiano se constituye básicamente por dos pasos: primero, en llevar al educando en su recorrido formativo a un encuentro y fortalecimiento en ciencias básicas y artes para que después en los grados superiores pueda iniciar con la práctica educativa de la filosofía como lo señala la ley 115 de 1994 de Educación ya que es fundamental y obligatoria en el nivel de la educación media. Hay que reconocer que, en este aspecto, algunas instituciones comienzan la enseñanza filosófica desde antes del nivel media vocacional, en grados como noveno u octavo, en aras de intentar integrar el componente humanístico de la Escuela Nueva a la visión científico-positivista de la educación en este país.

La contextualización para el caso colombiano es mucho más amplia, puesto que en la actualidad se evidencian distintas prácticas educativas que permite hacer una lectura diferente de la enseñanza de la filosofía en las aulas, no reservada únicamente a la educación media, sino con experiencias en la secundaria y primaria, gracias a proyectos de investigación en educación filosófica como los proyectos Lisis: Una educación filosófica, Marfil, La filosofía para Niños como estrategia para el Desarrollo de competencias en la Escuela del Colegio Santo Ángel de Bogotá, Filosofía para Niños del Colegio San Luis de Manizales, por citar algunos ejemplos.

Lo que atañe en este apartado es describir cómo en el campo de la educación tanto la filosofía como las artes se encuentran y se relacionan sin estar integradas entre sí. En cada una de las épocas hay un concepto clave de trasfondo que es el humanismo, pues en Grecia, Roma, en la educación medieval y en Colombia, bajo el concepto de Escuela Nueva, se tiene como objetivo el formar el espíritu del hombre y su carácter del alma, formarlos en seres tanto libres como abiertos a cualquier conocimiento y formas de éste, por lo que la filosofía y el arte brindan algunas de las herramientas

para llevar a cabo este objetivo; pese a esto, a los niños no se les hacía partícipes de esta posibilidad de descubrir un nuevo mundo del conocimiento, aclarando que con esto último no se pretende dar un juicio de valor al respecto en miras de decir si era bueno o malo; pero sí de mirar cómo pensarse en la posibilidad de una enseñanza de la filosofía para niños en donde a través del arte pueda pensarse, pensar en su realidad y en una relación con otros, es decir, al releer la historia de la enseñanza de la filosofía es mirar cómo abrir ese espacio privilegiado sólo para los jóvenes e integrar a los niños con su capacidad de asombro y de cuestionarse ante lo oculto, convirtiendo, a su vez, a la filosofía como aquello no ulterior sino como algo inicial y continuo en el ser humano.

Recapitulando, hasta el momento se ha dicho que las relaciones entre estas dos disciplinas han estado marcadas por el conocimiento, la verdad, la interpretación de la realidad y la incidencia en el hombre. Así mismo, a través de la historia y la enseñanza de éstas, permite reafirmar que esa incidencia en el ser humano está dada en la posibilidad de forjar el carácter, de ayudarlo a entender y comprender el mundo, de abrirlo a la posibilidad de lo virtuoso y de pensarse, parafraseando a Zuleta, como un ser para sí y para los demás.

Entonces, si la filosofía y el arte se relacionan desde estos aspectos ¿por qué no plantearse la posibilidad que por medio del arte se pueda enseñar filosofía para niños? ¿Lo simbólico del arte no ayudaría a lo abstracto de la filosofía? Es más, ¿qué elementos tienen en común estas dos áreas que permiten pensar en la posibilidad de la enseñanza de la filosofía a través del arte?

### **Elementos del arte que permiten la enseñanza de la filosofía**

En los apartados anteriores se veía cómo la filosofía y el arte se relacionaban a partir de unas particularidades afines y cómo en la historia de la pedagogía se incluían como áreas fundamentales en la formación humana del individuo, aunque dándose por separadas o en momentos distintos, dejando a lo ulterior la enseñanza de la filosofía, a diferencia de la escuela romana que las impartían en el mismo nivel de enseñanza, ello originó una serie de preguntas en el contexto de si ambas comparten características similares, influyendo directamente en el hombre y su forma de interpretar el mundo ¿por qué no plantearse la posibilidad de que por medio del arte pueda enseñarse filosofía, pero desde la perspectiva de la filosofía para niños de Lipman?

Para ello, en esta sección se revisarán algunos elementos propios del arte que ayudarían a la enseñanza de esta disciplina propiamente de la razón; aunque se hace necesario comprender como antecedentes a algunos procesos racionales que no se podrían tomar como filosofía, pero que se pueden intuir como tal y que se dan en los periodos anteriores al siglo V a.C.

Al observar al hombre primitivo, al hombre de las cavernas, se ve a un individuo que hace del arte su medio de comunicación sobre aquello que piensa y vive en aquel entonces, es decir, el arte es su lenguaje y forma de expresión sobre su visión del mundo y sus prácticas diarias; por ende, las cavernas están llenas de diferentes figuras que representan la caza con arco, la siembra y a sus deidades, para ello usaban elementos naturales, tintes extraídos de plantas y semillas mezclados de tal forma que han quedado impregnados en la piedra hasta nuestros días; de este modo, se ve a un sujeto creativo que toma lo que tiene a su alrededor y produce algo novedoso para comunicar a los otros. Esta creatividad no se limita a la pintura rupestre, también se evidencia en diferentes muestras de escultura en piedra, en madera, hueso; así mismo, se encuentran piezas de alfarería como vasijas de barro en las que además se pintaba o se realizaban grabados según diferentes técnicas; el hombre de la prehistoria además era orfebre, que lograba fundir los diferentes elementos y aplicar técnicas como la de la cera perdida, el repujado o martillado.

Aquí el hombre tiene dos características propias que le brinda el arte: la creatividad o el crear al interpretar su realidad y el factor comunicativo a través del lenguaje. Este individuo está inmerso en su realidad, es capaz de leerla y pensar de cierto modo cómo transmitir eso que para él ha tenido un significado, una verdad, y esto lo codifica empleando unas formas, unos movimientos, expresiones, imprimiendo proporción a las formas, colores, texturas y materiales, en otras palabras, se comunica a través del lenguaje artístico, así como lo expone Lévi-Strauss (1968) al decir que el arte es un lenguaje con un sistema de signos, donde el fin específico de la obra es la de significar estableciendo una correspondencia directa y dándose una relación sensible con el objeto (Sánchez (1978, p. 116).

En otras palabras, gracias al arte el sujeto está siendo capaz de expresar un estado de cosas del mundo, así como lo veía Wittgenstein (2011), aunque no a manera de proposiciones, pero cada escenografía rupestre o cada pieza artística está cargado de un hecho, observable y comprobado en la realidad del aquel entonces, en pocas palabras, los artistas primitivos están expresando el mundo que apenas conocen y comienzan a descubrir. Se hace preciso aclarar que, para este autor, la estética es un trascendental que se relaciona con el mundo como un todo y no tendría que ver con lo que es el mundo sino con lo que pasa dentro de él, que en el caso del primitivo es lo que hace, contar lo que está pasando en su mundo.

En este punto, el lenguaje en el arte, se constituye como una puesta en escena de aquello que el ser humano quiere expresar, pero que implica un proceso racional de pensar, interpretar y de

representar aquellas cualidades aprehendidas de los hechos mediante una serie de símbolos, dejando la puerta abierta para que el otro conciba tanto el universo como lo verdadero que está en su obra y que, a su vez, se convierte en legado para los demás y en la perpetuación de una memoria viva de la tradición de un pueblo o de sus prácticas.

Adicionalmente, si se entiende al hombre primitivo como un ser arrojado en el mundo, ante lo desconocido y asombrado por lo que esto le generaba, empieza a cuestionarse sobre el origen de todo, a pensarse como un ser latente y, junto a ello, a preguntarse sobre la muerte, el bien, el mal, sobre la importancia de la organización social, a estudiar los astros para cuadrar los tiempos de siembras, a preguntarse sobre el origen de todo, así como lo hicieron los filósofos presocráticos, con la diferencia que mientras estos buscaron las respuesta en la naturaleza, el hombre primigenio lo hizo en el mito. Esto lleva a pensar que, en cierta medida, en la prehistoria se hacía una forma muy primitiva de hacer filosofía que no contaba con la estructura lógica y crítica que se establece con Platón y Aristóteles.

Ante esas cuestiones se empieza a elaborar una cosmogonía con ciertos elementos que le permiten develar lo sagrado y a dar respuesta al por qué de la muerte y la vida, el día y la noche, el nacimiento, la diferenciación sexual, el origen de la humanidad, entre otros; con ello empezó a crear una serie de conocimientos que le llevaron a organizarse social y políticamente. Esto le ayudaba al hombre a comprenderse como un ser que ocupaba un lugar en el universo y eso se ve reflejado en la forma en la que hacía arte, de allí que existan pinturas en donde se muestran a hombres antropozoomorfos, figuras circulares que representan el ciclo de la vida, entramados que simbolizaban el orden en contraposición al caos. Todo su pensamiento y cosmovisión fue comunicado a través del arte, es decir, esa filosofía primitiva se expresa gracias a los diferentes signos y símbolos del lenguaje en el arte, como se caracterizó en los párrafos anteriores.

Por consiguiente, se puede inferir de los párrafos anteriores el primer elemento del arte: el factor comunicativo a través del lenguaje, que se abre como medio de la expresión filosófica; éste se podría convertir en el canal por el cual el sujeto que está filosofando pueda expresar aquello que va entendiéndolo y racionalizando sobre el mundo. Este factor, sería el medio por el cual se describe un hecho, que no carecería de sentido, puesto que guarda correspondencia con el objeto mismo que representa. A la par, se va facultando a la persona a través del arte con habilidades propias del raciocinio como pensar, interpretar, representar, decodificar y establecer juicios de valor de aquello que observa y reflexiona filosóficamente.

Siguiendo esta misma línea de reflexión sobre los antecedentes o formas primitivas de filosofar, sería lícito dirigir la mirada hacia el período Homérico del pueblo griego en donde, en el contexto de la paideia, el discurso se remonta a una formación humana basada en el areté, tanto física como intelectual y espiritual, siendo esto uno de los puntos que se tratan en la historia de la filosofía moral, en otras palabras, al hablar de filosofía moral, se remontan sus inicios a la época homérica.

En este momento histórico el ejercicio de la virtud estaba fundamentado en el areté, entendiéndose como el valor del guerrero que era asociado con la fuerza y la valentía. Desde esta perspectiva, el ideal moral estaba circunscrito al perfeccionamiento del caballero, que encontraba su máxima expresión en los héroes homéricos de los relatos de la Iliada y la Odisea, pero que se atañe, de igual modo, a la fama originada por las victorias gloriosas y sus hazañas en las diferentes guerras; aunque este concepto va un poco más allá como lo describe Marrou (1998) al decir que: “el héroe homérico, y a su imagen el hombre griego, no es realmente feliz si no se valora a sí mismo, si no se afirma como el primero, distinto y superior, dentro de su categoría.” (p. 29); un areté que venía del amor propio, permeado por los principios del cuerpo esbelto, fuerte y atlético y la mente sagaz para el honor y la honra. Ejemplo de esto eran héroes como Aquiles, Ulises, incluso, hasta los mismos dioses de la mitología quienes peleaban junto con su pueblo.

Dicha forma de virtud fue fuertemente cuestionada por Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes centran el concepto de la virtud más en el ejercicio del conocimiento propio, para que de forma racional se procurara el bien en la polis, tendiendo hacia las cosas celestiales o al justo medio; sin embargo, ahondar en los planteamientos de estos filósofos no es del interés de estas líneas.

Retomando, esta forma de filosofía moral, aunque arcaica, llega al pueblo griego a través de la literatura, gracias a los poemas épicos y a las epopeyas de Homero; dicho de otro modo, por intermedio del arte llega la filosofía moral al pueblo griego que, al acercarse a los diferentes relatos ve y comprende una forma de vida, de estar con los demás; pese a que no es propiamente filosofía de lo que se habla en este período, se puede observar y entender como un antecedente. Desde este punto, ya se presenta una relación directa de la enseñanza de la filosofía a través del arte, propiamente en la literatura, ella le abre al hombre una serie de posibilidades, de modos de ser y estar en la sociedad.

El arte es quien, bajo esta perspectiva, le brinda al hombre un conocimiento intuitivo sobre el bien y no sólo sobre la verdad, como se describió en párrafos anteriores, no obstante, esto parecería descabellado desde algunos autores, puesto no se puede tender a un bien, cuando se está lleno de

vicios, cuando en medio de la valentía lo que se llega es a la intemperancia; pero no se ha afirmado que en la época homérica se llegue al conocimiento pleno del bien, solamente de manera intuitiva que, unido ya a toda la teórica crítica en la que se sustenta la filosofía en la actualidad, sirva como herramienta para una enseñanza de la misma donde se lleve al otro hacia la comprensión del bien y justicia, es más, hoy hay una amplia gama de literatura, para tomar como ejemplo, con cuentos cortos que hace ese ejercicio de presentarle al sujeto el conocimiento sobre lo bueno, lo bello y lo justo.

Por ende, aparece el otro elemento: la enseñanza moral, que lleva a la persona que está filosofando a ponerse en marcha hacia el planteamiento de juicios morales, de saberse y comprenderse en el mundo, pero en un mundo con otros, porque como hombre racional es un ser social que debe procurar el buen vivir a los demás en la medida que está en camino hacia su propia felicidad. Aquí, el arte sería la vía que lleva al ser humano a encontrarse con aquello que lo puede hacer virtuoso, es decir, con las virtudes.

Ahora bien, en el primer apartado de este capítulo se afirmó que el arte permite al hombre preguntarse por lo que está inmerso en la obra, y si el arte, ubica a las personas ante lo bueno que, de cierto modo, necesita ser develado o desocultado como toda forma de conocimiento y verdad contenida en la obra, se puede decir que el hombre al enfrentarse al arte también se está preguntando por el bien que, desde un sentido platónico, es preguntarse por el conocimiento mismo.

Con el párrafo anterior, se trae a colación nuevamente ese elemento constitutivo que tienen tanto el arte como la filosofía: la pregunta. Se ha afirmado en los apartados anteriores que ésta le permite ponerse en un camino de desocultamiento cuando el espectador y el artista se pone ante ella; este camino le exige al sujeto emprender un proceso del pensar, así como lo propone Heidegger (1997) al argumentar que: “el camino es un camino del pensar. Todos los caminos del pensar conducen, más o menos perceptiblemente y de una manera inhabitual, a través del lenguaje.” (p. 113); por tanto, la pregunta no sólo ubica a los sujetos ante la posibilidad de develar la verdad contenida en la obra a consecuencia de cuestionarse por aquello oculto, sino que lo lleva, de igual manera, a pensar.

El preguntarse en el arte abre otra posibilidad, el propiciar un escenario para que el ser humano despliegue su razón en este ejercicio del meditar que le exige una vuelta hacia atrás y hacia sí mismo al interesarse por algo; no obstante, el interesarse, como lo sostiene este autor, no es más

que “estar justo en el medio de una cosa y perseverar en él” (Heidegger, 1997, p.255) que para el caso de este escrito, es estar entre y en medio de la obra artística con lo que ella encierra.

Aunque no se debe pasar por alto que Heidegger en su cita, sobre el camino del pensar, termina diciendo que dicho recorrido se hace a través del lenguaje, lo que conlleva a comprender que tanto el primer elemento del arte que permite la enseñanza de la filosofía, es decir, el lenguaje o factor comunicativo, como la pregunta están correlacionados de forma estrecha y no podrían entenderse como elementos separados dentro de la enseñanza; esto ahora arroja una pregunta ¿los elementos expuestos hasta el momento como son: el lenguaje, la pregunta y la enseñanza moral guardan la misma correlación o solamente los dos primeros?

Ante esta cuestión, es pertinente traer a colación a Estanislao Zuleta, quien citado anteriormente, explica que la relación entre filosofía y arte está sustentada en que le permiten a los hombres pensar en sí mismos y pensar en el lugar del otro; la primera impresión es fijar la mirada en que aquí, nuevamente, aparece el pensar, proceso que se da ante la presencia de la pregunta y gracias al lenguaje; pero este pensar tiene dos connotaciones: el hecho que se piensa a sí mismo que ya se ha enunciado someramente en el primer apartado del capítulo, y el hecho de pensar en otro.

Al pensarse en el lugar del otro, se continúa un camino de reconocer a un externo, al diferente, pero que no es un solo sujeto, sino muchos o múltiples, dicho de otra forma, pensar en el lugar del otro es pensarse como sujeto dentro de sociedad. Este ejercicio de la razón, implica, diría el filósofo colombiano, realizarlo en dos dimensiones: la filosófica y la antropológica.

Desde lo filosófico, lleva implícito el comprender que hay un otro con un pensar diferente, es reconocer que con otros se puede hacer conocimiento mediante el diálogo, así mismo, es un ponerse en diálogo entre el autor y el receptor por medio de la obra, en búsqueda de aquella verdad impresa en la misma. La dimensión antropológica, está caracterizada por un reconocer que el otro es un distinto, que piensa e interpreta el mundo de forma diferente, es un entrar en comunicación con las creencias, las escala de valores y sus actuaciones; entonces, el pensar en el lugar del otro, conlleva una dimensión moral que dirige la mirada hacia las actuaciones de un yo en sociedad, procurando, un modo de comportamientos específicos que permitan establecer lo que comúnmente llaman ahora, relaciones más humanas, basadas en la empatía, el respeto, la tolerancia y otras series de valores ético y morales.

Debido a que la enseñanza moral se da desde un pensar, específicamente en el lugar del otro, y que este ejercicio va mediado por el lenguaje y surge de la pregunta, se puede deducir a manera de

afirmación que los tres elementos están correlacionados interdependientemente, puesto que ambas tienen como espina dorsal el pensar, por ello, el tomar estos tres factores como elementos que propicien la enseñanza de la filosofía a través del arte no pueden pensarse como elementos aislados y no constitutivos dentro del aula.

Pero ¿Por qué el lenguaje, la enseñanza moral y la capacidad de preguntar o cuestionar permiten la enseñanza de la filosofía a través del arte? ¿No será más bien elementos constitutivos que tienen en común dentro de esa relación que se ha expuesto en este capítulo y que pueden trabajarse en el arte?

En este apartado se han citado ejemplos de cómo el arte es medio por el cual el hombre se comunica o utiliza una serie de signos lingüísticos, y permiten la enseñanza moral; así mismo, se describió cómo en ese proceso los sujetos se exponen ante lo desconocido y se preguntan por ello, emprendiendo un camino que tiene como espina dorsal de los tres elementos constitutivos al pensar; lo que implica dar una respuesta afirmativa a la primera pregunta, sin desechar la segunda, puesto que esto último ha quedado demostrado a lo largo de este capítulo donde se han asumido y se han referido a ellos como constitutivos.

Retomando la primera cuestión, se responde con un sí, porque en la medida en que el arte genere preguntas ante lo desconocido, se lleva al individuo, que para el caso de esta investigación son los niños, a cuestionarse por cómo expresar eso que entiende de la realidad (factor comunicativo o del lenguaje) y a pensar sobre la importancia de la relación con los otros y sobre cómo establecer modos de comportamientos ante las realidades, en pocas palabras, se estaría filosofando con los niños donde, como ya se ha afirmado, estarían pensando, pues “los filósofos son los pensadores. Se llaman así porque el pensar tiene lugar, de modo especial, en la filosofía.” (Op.Cit. p.255) y en el arte, los tres elementos están unidos por el pensar.

La intención de fondo no es buscar hacer profesionales en filosofía a los niños, sino el de formarlos en una capacidad crítica, analítica, propositiva y práctica de su entorno, brindándoles herramientas necesarias para que sean capaces de adoptar una posición frente al mundo creando, como se proponía en el período helénico, un estilo de vida, a esto es lo que se refiere el filósofo y educador, propulsor de la enseñanza de la Filosofía para Niños, Matthew Lipman (1998) al decir “si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos.”

Para terminar, cabe aclarar que se han identificado estos tres elementos: el lenguaje o factor comunicativo, la enseñanza moral y la capacidad de pregunta, porque son los que tienen una correspondencia directa con la enseñanza de la filosofía para niños desde el planteamiento de Matthew Lipman y Ann Sharp, puesto que estos autores proponen la acción reflexiva filosófica desde la pregunta, el lenguaje y la dimensión moral; no obstante, se reconocen otros elementos como la representación e interpretación de la realidad a través de la hermenéutica, propia tanto para la filosofía como para el arte, así como lo describe Gadamer, pero que se trabajarán más desde los procesos específicos que hacen los niños en su interpretación del mundo como sujetos activos del arte.

Cabe aclarar que el proponer una enseñanza de la filosofía para niños a través del arte, no es hacer de esta una sierva instrumental para enseñar filosofía, como fue tomada esta última en el Medioevo en relación a la teología, sino es abrir el espacio para que, en el ejercicio de la enseñanza del arte, desde sus componentes de la apreciación estética y la sensibilidad, se lleve a los niños y niñas a filosofar, que como se ha dicho anteriormente, en últimas instancias es llevar a los infantes a pensar y pensarse en su contexto, teniendo en cuenta que tanto la filosofía y el arte como disciplina conducen al ser humano a un conocimiento de sí mismo, a la verdad y a la interpretación tanto de la realidad como de la historia y de sí. Esta apertura está mediada por los elementos constitutivos que se han mencionado anteriormente, pues éstos se relacionan interdependientemente y se encuentran tanto en el ejercicio reflexivo de la filosofía y en los procesos creativos del arte, puesto que el sujeto al estar expuesto en la obra, como se ha afirmado anteriormente, no sólo está como espectador, sino también como autor o creador de la misma, lo que al hacer todo un proceso de interpretación y comprensión del mundo lo expresa a través de la obra cargada y contenida de verdad que interpretado de la realidad y la representa.

De igual forma esto va en línea con la perspectiva de Lipman y Sharp al decir que Filosofía para Niños no es una clase más de filosofía profesionalizante, no es hablar de conceptos abstractos que se escapa de la capacidad de los niños para inteligir o comprender, ni tampoco, hacer estudios sobre historia de ella, por ello, debe entenderse como filosofía con niños o, más bien, filosofar con niños; es decir, convertir el salón de aulas en niños pensantes y eso hacerlo de manera didáctica, sugieren estos autores; entonces, si hay una relación estrecha entre el arte y la filosofía, guardando elementos similares en ambas ¿por qué no enseñar filosofía para niños desde el aula?

## **Capítulo dos. El niño como sujeto activo de la filosofía y el arte**

El capítulo anterior se cerraba concluyendo que al hablar de una filosofía para niños no se está teniendo como fin el querer convertirlos en profesionales de la filosofía, más bien, en brindarles herramientas para que sean capaces de pensar por sí mismos, tanto desde una perspectiva individual como social. Por ello, es válido plantear que los niños son sujetos activos de la filosofía y el arte, porque se comprende que ellos tienen una serie de habilidades y competencias que les permiten expresar lo filosofado a través del arte.

Desde esta perspectiva, el niño cobra aquí un papel central, se le reconoce como sujeto de la filosofía que durante años estuvo reservada para los jóvenes y adultos, pero no como un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como sujeto activo que es capaz de involucrarse directamente en estos procesos; un niño que se pregunta por cuestiones últimas como el bien, el mal, la trascendencia, sobre el porqué de las cosas, un niño que indaga; en pocas palabras, los niños son una comunidad de cuestionamientos, investigación y del asombro; lo que va en línea con lo que propone Jean Piaget, al decir que los niños tienen estas habilidades de preguntar, indagar, conocer el mundo y comenzar a hacer representaciones de este, pero a su vez, va desarrollando sus habilidades sociales, establece una serie de juicios valorativos y es capaz de entender los roles dentro de una vida con los otros.

En esta línea, el niño comienza a jugar, a representar la realidad a través de roles, a expresar aquello que le circunda, a hacer mimesis de los papeles que desempeñan sus maestras, padres, hermanos mayores; así mismo antes de empezar a escribir comienzan dibujando, haciendo trazos y garabatos con los cuales se quieren expresar, así como el hombre primitivo; es decir, los niños, no sólo son una comunidad de investigación y asombro, sino que son individuos predispuestos al arte y a buscar formas simbólicas de comunicación de aquello que está conociendo e interpretando, su realidad.

Debido a lo anterior es que este capítulo se propone caracterizar el papel del niño en la filosofía y en el arte, como aquel que pregunta, indaga y se interesa por el mundo; pero que a su vez interpreta y recrea su realidad.

### **El niño filosofador: El niño que pregunta, indaga, se interesa...**

Jean Piaget, en su teoría sobre las etapas del desarrollo del niño, explica cómo el infante empieza a sentir curiosidad por el mundo, por lo que ve, lo que le circunda y se asombra, suscitando en él el deseo de entenderlo, entonces comienza a cuestionarse y a preguntar la razón de eso que

acontece, formulando, entre muchas otras, las siguientes preguntas ¿por qué las personas mueren y qué pasan con ellas después? ¿Por qué no podemos volar? ¿Por qué existen las personas malas y las guerras? Se podría decir que, desde esta perspectiva, el niño se asemeja a los pensadores presocráticos, pues ellos, al igual, están arrojados en el mundo percibiendo una serie de hechos que lo llevan a preguntarse por eso que desconocen, pero no se preguntan por el origen del todo como los filósofos de la *physis*, sino por cuestiones éticas y morales, teleológicas y metafísicas.

En este aspecto Ann Sharp (1991) en su artículo: *La Comunidad del Cuestionamiento e Investigación Filosófica* explica cómo los niños por esta capacidad de cuestionamiento e interés son una comunidad de investigación filosófica, para ello, comienza a describir una serie de comportamientos propios de esta comunidad y que son un escenario propicio para que cada uno filosofe. Para ella, los niños tienen dos rasgos comportamentales en el proceso del conocimiento mediada por los diferentes tipos de preguntas que se dan en el proceso del filosofar en el aula; el primer comportamiento que detalla es el cognitivo, basándose en la experiencia, esta filósofa plantea que los niños, incluso en la edad preescolar, tienen la capacidad de pedir y dar razones, relacionar, dar ejemplos, usar y reconocer criterios, definir conceptos, clarificar, usar representaciones, formular analogías, entre otras características; lo que llama la atención en este punto es el exponer que los niños realizan este proceso con total apertura para reconocer cuando se está errado, se debe mejorar o aceptar que su postura está bien, siendo conocedores que el conocimiento está abierto a una revisión.

En esa revisión el niño halla un rasgo más de eso descubierto, pero no lo hace al azar, sino que sabe el por qué ha llegado a eso nuevo del conocimiento, explica el camino, camino que, como se ha dicho anteriormente, está guiado por el pensar a través del lenguaje. El niño, está a la expectativa que puede encontrar nuevas posibilidades, el conocimiento no es limitado ni la creatividad, no da por totalmente finiquitado eso que percibe y comprende, sino que quiere ir más allá, es decir, entiende que el conocimiento es contingente, como lo diría literalmente Sharp.

Aquí se ve a unos sujetos que desean conocer, seguir caminando ese trayecto que se abre ante la pregunta y el querer desocultar la verdad en lo que se percibe de la realidad, es querer pensar, porque ya lo decía Heidegger en su texto *¿Qué es Pensar?*, no basta con que el pensar sea una característica natural del animal racional, sino que debe tenerse el deseo por pensar y aprender a pensar, y en eso consiste la característica del filósofo, como se había citado en el capítulo anterior.

El niño, aunque, no siendo filósofo se dispone a pensar y a aprender cómo hacerlo, de este modo, se encamina a filosofar.

Retomando a Sharp y sus dimensiones del comportamiento de la comunidad de cuestionamiento e investigación filosófica, dice que el otro aspecto es el social, en esta dinámica el niño entra en diálogo con el otro, reconoce que hay otros sujetos que piensan y con quienes puede comunicar sus ideas, alimentarlas e, incluso, encontrar eso que hace que lo conocido esté limitado y pueda seguir siendo nutrido, al igual que, apoya o refuta las opiniones de los demás; es en el diálogo de las ideas en que el niño va comprendiendo la contingencia del conocimiento y a esto es lo que en el capítulo anterior se ha denominado pensar en el lugar del otro, desde lo filosófico.

A su vez, en este punto el sujeto se entiende como un yo y como un nosotros, no sólo es un individuo, sino que se comprende a sí mismo como persona y empieza a empatizar, a entender que ese es igual o distinto, empieza a catalogar y a explicar el porqué se da esa igualdad o diferencia; también establece juegos y roles de comportamientos gracias a una serie de valores que va discriminando, a manera de ensayo y error, hasta encontrar los que le permiten socializar desde la comprensión del mundo que tiene; en pocas palabras, los niños, como comunidad, piensan en el lugar del otro, pero ahora, desde lo antropológico.

Entonces, en esta comunidad de niños filosofadores, no sólo se piensa y se pregunta, sino que se trae a colación el elemento moral del que ya se había hablado en las páginas anteriores, el niño al saberse con los otros también, a manera de ensayo y error, va estableciendo unos juicios morales que le permiten saberse estar con aquellos que construye el conocimiento; cabe aclarar que, estos juicios son intersubjetivos que necesitan de la aprobación por otras personas que cumplirían el papel de jueces, que en el ambiente de clase, sería el docente. En este contexto, surgen preguntas de tipos éticas como ¿lo que estoy haciendo es correcto? ¿Por qué me están diciendo que lo que estoy haciendo está mal? ¿Por qué no es justo?

La comunidad de filosofadores no limita su capacidad creativa ante la generación de preguntas y es en esa medida que inicia a indagar. Aunque al respecto, Lipman advierte sobre la relevancia que cumple el pensar bien, puesto que filosofar con los niños no es proferir cualquier tipo de preguntas, absurdas en la mayoría de los casos, que se contraponen a la esencia misma del quehacer reflexivo filosófico; la invitación es a pensar sobre cuestiones interesantes que son medidas, en cierta manera, por el diálogo, puesto que es a través de este proceso donde se critican, refutan y se encuentra la validez de los razonamientos; por algo, Zuleta (2010) sostiene que “el primer paso de

la educación es la crítica lógica: tomar las opiniones, hacer que éstas se vuelvan explícitas sin temor alguno y someterlas luego a una confrontación lógica.” (p. 27).

Debido a esto, el filosofar en el aula con los niños debe hacerse basándose en conceptos que son relevantes para la vida humana y fundamentales para el conocimiento humano, tales como: la muerte, la verdad, la justicia, la amistad, el tiempo, lo bello, lo bueno, el mundo, la bondad, entre otros; dado que “la filosofía trata las formas en que esos conceptos regulan nuestra comprensión de las cosas que hacemos en nuestra vida.” (Lipman, M; Sharp A; Oscanyan, F; 1992. p. 83), es decir, el trabajar estos conceptos permite que los niños comprendan lo que han aprendido desde su realidad, es más, les permite concebir y entender su realidad desde lo que han aprendido, que para este caso, se hace a través de lo que se ha dialogado; de esta manera la filosofía es favorable para que el niño relacione esto con situaciones de su entorno y, en la medida, en que vaya estableciendo dichas relaciones se evidencia que lo está apropiando, en pocas palabras, que ha pensado bien; esta relación con el entorno o con aquellas cosas que se hacen en la vida cotidiana es fundamental porque es a partir de esto que se suscita en el niño el interés de hablar - pensar sobre los conceptos cotidianos.

Hasta el momento, se puede describir, entonces, al niño filosofador como sujeto activo gracias a que pregunta, se interesa, desea, se cuestiona. En este proceso se torna como protagonista al ser pensante con otros y en el lugar del otro, al comprobar la validez o el error de aquellos razonamientos que está haciendo como comunidad de investigación filosófica, al ser capaz de en medio del ejercicio reflexivo interpelar al otro al decirle ¿por qué lo que estás diciendo es correcto? ¿Cómo llegaste a saber eso? ¿Por qué sabes que eso es así? ¿Qué pasa si no sucede como tú dices? ¿Por qué te comportas así? También, porque toma elementos de la vida cotidiana, sus vivencias y es capaz de relacionarlas con los conceptos que se les presentan o se les proponen para dialogar.

Aquí el niño no recibe información conceptual e histórica de la filosofía, un tanto reservada para los adultos o los jóvenes, aquí el niño hace parte de la filosofía, filosofa con las características propias de su edad, debido a que “no se le puede exigir a nadie que aprenda algo en cualquier tiempo, cada cual tienen un determinado grado de incompatibilidad con algo nuevo, que puede ser muy poco o mucho y no depende de lo que llamamos talento.” (Zuleta, 2010. p. 47); empero, con la anterior afirmación no se está dando por sentado que los jóvenes y los adultos no filosofen.

Lo anterior, lleva a dirigir la mirada sobre los niños como sujetos que piensan por sí mismos, ya se ha hablado sobre la visión del niño como filosofador que piensa en el lugar del otro; pero ¿cómo

es un niño filosofador que piensa de esta manera? El pensar por sí mismos consiste en que los infantes sean capaces de hacerlo de forma personal e independiente, que cada uno logre reflexionar sobre lo que ha experimentado o percibido y que esto lo lleve a conclusiones, siendo aptos de explicarlas presentando esa relación entre lo conceptual y la vida como se ha planteado anteriormente; pero al especificar que este nivel del proceso recto de la razón se evidencia en la explicación de las conclusiones propias que da el niño, trae como consecuencia que se sostenga, entonces, que el pensar por sí mismo se demuestra en el ejercicio dialógico que se da en el pensar en el lugar del otro, por tanto, estas dos formas de pensar están correlacionadas e interrelacionadas de forma dependiente y, a su vez, independientes por las maneras en que cada una se da: con otros y con sí mismo, respectivamente.

El niño que filosofa en el aula da a conocer que está pensando por sí mismo cuando en este ejercicio se expresa diciendo “yo concluyo que”, “yo opino que”, “ah... entonces, eso quiere decir que”, es más, cuando lo va relacionando con su propia vida al mencionar oraciones iniciadas con las siguiente fórmulas “Profe, eso en mi caso es...”, “eso lo veo cuando en mi casa o en mi familia...”, “ah... fíjense que tal día (...) lo que es un ejemplo de esto que estamos hablando porque...” , no sólo en esas situaciones, sino que al momento de refutar las observaciones o razonamientos de sus pares dice “no estoy de acuerdo porque...”, “estoy de acuerdo contigo...”; en los casos anteriores se está tomando una postura personal que nace de la reflexión y el pensar propio o como producto individual de la razón, con total autonomía.

No obstante, al especificar que este proceso se hace con autonomía, implica reconocer que debe hacerse no por adición o por creencias; esto no hace referencia a que el niño deseche un sistema moral y de fe que profesa, sino que debe dejar a un lado esa cantidad diversa de postulados que se hacen y se aceptan como verdad porque así lo dice el profesor, la mamá, el mejor amigo. Al respecto Zuleta (2010a) explica que en el pensar por sí mismos no tiene adherencia a los ideales de un partido, al Papa, entre otras, es más, que lo que se enseña puede ser dogmático y coartar dicha independencia; como ejemplo, dice que si sabemos que un teorema de la geometría es cierto porque lo dijo Euclides y no porque lo puedo demostrar según las mismas reglas establecidas hay adhesión, hay creencia.

Lo que lleva a afirmar que el quehacer reflexivo de la filosofía con niños debe estar encaminado a guiar este filosofar hacia un proceso de ir atrás, dando la vuelta según lo propone el pensamiento heideggeriano, pues éste lo presenta como un ejercicio meditativo en el que el sujeto se vuelca

hacia sí para poner en juego la base de creencias sopesándolo con aquello que se le presenta como verdad que debe ser develada.

Resumiendo lo dicho en párrafos anteriores, el pensar bien, en sus dos dimensiones, consiste, desde el pensamiento de Lipman (1985) en poder idear y construir juicios, que se basen en criterios con sensibilidad al contexto, y continuando el camino del pensamiento autocrítico que exige la corrección constante; teniendo en cuenta que, este pensar bien se hace a partir del preguntar en los niños que, como se dijo, hace parte de su desarrollo biológico.

Aun así, hay un elemento fundamental en la filosofía que genera la pregunta, pues no basta el desarrollo biológico, sino que se requiere la capacidad de asombrarse que se une al interés por conocer el mundo y aprehender de él. Algunos filósofos ubican el asombro como momento inicial y anterior en el proceso de pensar bien, puesto es ante lo desconocido que el niño se inquieta, desea saber y genera la pregunta, visto desde ese punto de vista, se podrían observar unos momentos graduales de esta forma: asombro - interés - pregunta - pensar - conclusión - explicación de conclusiones, pero ¿no quedaría como un proceso finito? ¿qué pasa con el conocimiento como algo contingente que necesita ser revisado? ¿Cómo se vuelve a revisar ese conocimiento? Ante la última cuestión la respuesta rápida sería decir, he allí la importancia del otro y de dialogar el conocimiento para que, así, haya dinamismo en este aspecto; con esto último ¿qué pasaría si el otro se adhiere a esos razonamientos, muere allí este proceso? Entonces, ¿por qué no pensar el asombro como aquello que acompaña todo el proceso del pensar? Es más, ¿cuándo termina el asombro y empieza el interés o la cuestión?

El asombro, origina la pregunta cómo se ha dicho, pero al igual está presente en todo el proceso, incluso en la novedad de las conclusiones a la que llegan los niños que se observa cuando empieza su oración con un “¡ah verdad!”, “¿cómo así?!” o con “¡oh!... pero”, aunque esto no sea un argumento de peso, sí se convierte en una muestra espontánea del asombro que no acaba en aquellos integrantes de la comunidad de investigación filosófica de Sharp; de allí es que se diga que “a cada momento de la vida de un niño se le presentan a ese niño sucesos enigmáticos y confusos.” (Lipman, 1992, p. 89).

El mundo para los niños no es inacabado, siempre hay algo que explorar y consultar; él se pone ante la realidad como si se tratara de un superhéroe que se va enterando de sus nuevos poderes, descubre que puede correr rápidamente, se pregunta si puede volar, yendo más allá, se pregunta si puede volar velozmente, ¿cuánta fuerza tiene? y así sucesivamente; pero esa novedad del mundo

siempre la va a detallar en la medida de su asombro y en la que vaya generando sus respuestas - conclusiones y se sorprenda de ellas; es como si cada pregunta ayudara a parir, poco a poco, la verdad que ocasiona que se vaya alimentando el asombro, si se hace el análisis desde la perspectiva socrática. Entonces, la figura lineal de grados o momentos del quehacer filosófico, presentado en el párrafo anterior no aplicaría.

Se podría pensar en un proceso del pensar bien, aludiendo un poco a la comprensión cosmogónica griega del eterno retorno, pero no con una repetición de hechos y volviendo al punto inicial, sino un retorno que siempre avanza, por así decirlo, hacia arriba, no sería cíclico sino en espiral, con la característica de ser ascendente; esto va de la mano con lo que propone Heidegger (1997c) al decir que el pensar en el filósofo debe hacerse hacia sí, a la vuelta; en otras palabras, el pensar en el filósofo, especialmente en lo niños, gracias al asombro, le permite dar la vuelta, hacer un retorno que lo impulsa a ascender como aquel superhéroe que descubre que puede volar velozmente e incluso levantar cosas pesadas mientras vuela a gran velocidad.

Tomando todo lo trabajado hasta aquí, lleva a pensar que la pregunta es la que fundamenta la investigación, apoyada por el asombro, ésta mueve al niño a conocer la razón, las causas o consecuencias del hecho que es percibido y posteriormente a dialogarla, lo que reafirma uno de los postulados anteriores, que estos procesos están imbricados estrechamente. Sólo resta mencionar que una comunidad de indagadores es una comunidad de preguntadores que asombrados e interesados se encaminan a pensar bien; donde la pregunta es el pilar fundamental que ornamenta la reflexión filosófica en los niños.

Para terminar, se ha mencionado que los niños tienen curiosidad por todo que le circunda y ésta se va colmando con los razonamientos que va encontrando como resultado de su pensar bien, pero esto se ve truncado en muchas ocasiones y, como diría Lipman (1992, pp. 93-94), por eso es que éstos recurren a las interpretaciones simbólicas, es decir, a las intervenciones artísticas, pues el arte es propicio para la generación de preguntas; gracias a esto es que se ve al niño, no sólo como sujeto activo de la filosofía en una comunidad de investigadores, sino que es un artista creador y recreador.

### **El niño como artista creador y recreador**

En el apartado anterior se explica cómo el niño que filosofa relaciona una serie de conceptos con su realidad, es gracias a esta que va verificando lo que aprende y, del mismo modo, en un ejercicio dialógico, son estos conceptos los que le permiten comprender su realidad; es decir, hay una conexión directa y recíproca entre el filosofar y la vida de cada uno de ellos; pero como al niño

no sólo le bastan las interpretaciones literales que hace, sino que lo recrea y lo representa a través de un sistema simbólico, ve en el arte el mejor escenario, siendo ahora un sujeto activo de éste, como se puede deducir del planteamiento de Lipman y Sharp.

Específicamente, ante el tema del arte como representación, Zuleta (2010a) expone que, en toda creación artística, antes de ella, está la noción de la representación que tiene incidencia con la vida humana, es por eso que se representa “la situación en el mundo de un ser de deseo, que en sí misma constituye una nueva realidad.” (p. 154), aclarando que el ser de deseo al que se hace referencia es a ese quien se interesa por conocer y aprehender del mundo que, para el contexto de esta propuesta, son los niños. La representación se ubica como puente entre las interpretaciones y la vida, siendo la forma de expresión que, en últimas instancias, es una forma de lenguaje como se ha afirmado en los apartados anteriores.

En el contexto del niño se comprueba que hace del arte su forma de expresión desde sus primeros años de vida, pues antes de escribir pinta; debido a esto, en las experiencias de aula si se toma como ejemplo, se ve a los niños preescolares pintando la felicidad estando con su familia y con un sol sonriente, hasta los más pequeños toman los lápices de colores o las pinturas y comienzan a garabatear, hacer entramados de colores y, dentro del juego imaginativo, leen un texto que es lo que quieren transmitir con la primigenia obra pictórica; en el primer ejemplo, el niño toma un concepto, la felicidad, lo interpreta, le da un significado con su vida y lo enmarca en el contexto familiar. Es por todo ello que Lev Vigostky, dentro de su teoría del arte, va explicar cómo este es lenguaje y, a su vez, cómo hace parte de la vida del ser humano como forma de representación de su medio.

Ahora bien, ¿por qué el niño que filosofa representa? Cabe reiterar que aquel niño que filosofa es un individuo que se encamina a pensar bien, ahora, si se ha aceptado esa premisa como válida, se infiere que es el ejercicio de pensar lo que ocasiona que el sujeto activo de la filosofía represente, porque “el rasgo fundamental del pensar es el representar. En el representar se despliega el percibir.” (Heidegger, 1997b, p. 268), por tanto, se sostiene que cada niño que filosofe de manera conjunta va a transmitir eso cognoscible y que entiende del mundo, eso que percibe, haciéndolo a través de representaciones.

En pocas palabras, lo que está haciendo el niño es un ejercicio hermenéutico del mundo que percibe; puesto que si se entiende que “la hermenéutica es el arte de explicar y transmitir a través de un esfuerzo propio de la interpretación de lo dicho por otros” (Gadamer, 1996, p.7) y, eso otro,

entendiéndose como el mundo y, con ello, la realidad; el menor, estaría interpretando lo que el mundo le está diciendo gracias al ejercicio de pensar en sí mismo, pero que al representarlo en el arte ya lo estaría dando a conocer, así como en el caso del niño que explica lo que ha entendido como felicidad con su dibujo; por consiguiente, está transmitiendo una experiencia tenida con el mundo.

Debido a lo anterior, no sólo antes de la creación de la obra artística está la noción de representación, sino que está el ejercicio hermenéutico que lleva al niño a representar, entonces se ve a un sujeto activo porque antes de crear no sólo representa, sino que hace toda una hermenéutica de lo que percibe y lee de su realidad, además, sin estos antecedentes, el niño no podría ser ese quien recrea y crea, no sería un agente principal del arte; lo que quiere decir que, para que el niño sea sujeto activo en esta disciplina, conlleva necesariamente, que sea un sujeto activo de la filosofía que, como se ha dicho antes, se encamine a pensar bien, puesto que lo que llamamos arte, nace del ejercicio comprensivo de la realidad y no de la subjetividad del hombre, es algo objetivo que no se da, exclusivamente, del genio o los sentimientos del artista; y que, a su vez, es contenida de verdad como se trabajó en el capítulo anterior; por lo que, en últimas, lo que expresa la obra es una verdad superior. (Cf. Gadamer, *Estética y Hermenéutica y La Actualidad de lo Bello*).

En este sentido, el filósofo de Marburgo expone que, “el arte (...) es expresión peculiar de verdad que de ninguna manera coincide con aquello que propiamente había pensado para sí el autor de la obra.” (Gadamer, 1996, p.2). Aunque la segunda parte de la afirmación: <<de ninguna manera coincide con aquello que propiamente había pensado para sí el autor de la obra>>, negaría lo que se ha expuesto hasta el momento sobre el pensar para sí mismo, sin embargo, el pensar en sí dista del pensar para sí en este autor; el pensar en sí, más que ejercicio reflexivo de aprehender del mundo a través de la interpretación, se sitúa en el ejercicio intimista y personal de desproveer conceptualmente a la expresión artística, percibiendo a la obra como una simple exaltación del talento creativo del espíritu del sujeto sin guardar esa relación con el mundo.

Además, se ha llegado a afirmar que el niño, como sujeto activo del arte, transmite una experiencia que ha tenido con el mundo, siendo su vida parte de este, así pues, ese niño filosofador que se interesa, desde el pensamiento de Heidegger, no sólo está en medio de la obra sino que está sumergido en el mundo, puesto ante él y ante sí mismo; lo que implica que en el ejercicio hermenéutico el niño medie consigo mismo, comprendiéndose, y necesariamente, mediando con toda la experiencia del mundo (Gadamer, 1996, p.2). De ello, que la obra no represente en sí al

mundo, tal cual es, porque se estaría hablando de una imitación fie, una copia de la copia que habría que rehazar, sino que la creación artística representa el cómo él entiende, se ha pensado o percibido en mundo.

Sobre el carácter comunicativo del arte, traído a colación nuevamente en este capítulo, sólo resta decir que, toda obra como forma de expresión del mundo que ayuda a comprender a otros, posee, un carácter lingüístico, en ello, enfatiza Gadamer (1996, p. 8) al decir que toda obra de arte cuenta algo, no cómo lo cuenta un documento histórico al historiador, sino que dice algo que nos confronta a nosotros mismos y que enuncia algo que debe ser descubierto, la verdad contenida en ella como ya se ha expuesto; de este modo, la obra se integra en el ámbito de lo hermenéutico. Entonces el niño artista, establece una forma de comunicación con los demás a partir de lo que crea, lo que quiere decir que, gracias a la intención de comunicar se puede ver al niño como sujeto creador.

Es decir, el arte no es una producción fortuita del azar, sino que se da a través de un proceso hermenéutico y filosófico como se ha visto. Además, se puede intuir, que la capacidad artística es inherente al ser humano, pues como diría la actriz Phylicia Rashad (s.f.): “los niños antes de escribir, dibujan; apenas se paran bailan” expresión que desde la teoría de Gardner (1997) encuentra validez, pues este autor describe que el proceso de la creación en el arte se da de forma natural en el niño, él comienza, incluso en los primeros meses de vida, a utilizar una serie de gesticulaciones que ve como relación con el medio a través de una serie primigenia de juego simbólicos que se pueden asociar con los simbolismos estéticos en las artes escénicas, así mismo, los infantes en la etapa preescolar y escolar, ya estructuran una interacción, interpretación y comunicación con el mundo, lo que les permite que sus dibujos, interpretaciones corporales, los modelados con plastilina, entre otras muestras artísticas, estén cargadas de verdad y sentido, es por ello, que afirma: “el niño (...) además de conocer al mundo directamente, puede captar y comunicar su conocimiento de cosas y personas a través de muchas formas simbólicas, en especial de las lingüísticas” (p. 108).

La expresión y predisposición del niño al arte, se puede entender que depende de su desarrollo biofísico, sin embargo, se comprende que, también, la creación artística se hace a partir de dos factores, el desarrollo biológico y el filosofar, que está marcado por el asombro; ahora bien Vigostky (2006) explica que el arte de los niños corresponde a dos causas esenciales, la primera es lo que él hace referencia a estructuras propias de ámbito biopsicológico, lo que permite establecer un paralelismo con la teoría de Gardner puesto que va a describir que su desarrollo biológico y

psicológico, en la toma de conciencia de las emociones y lo que interpreta de su realidad con otros es lo que éste va a representar, lo que permite traer a colación, el ejemplo del niño que representa la felicidad con su familia y el sol sonriente.

Así mismo, el arte en los niños se da porque dentro de su estructura, está el interés, el niño ve un mundo como algo novedoso y busca los mecanismos para expresarlo, contando a su favor con el juego, pero que al final, según este autor, es arte, puesto psicológicamente hay una similitud entre estos; ello, se puede comprender a la luz de la filosofía y lo que Vigotsky llama interés por el mundo novedoso, es lo que se ha descrito como capacidad de asombro.

No obstante, para este autor, una de las condiciones más importantes para crear arte, es el acto creativo, sólo cuando se lleva a cabo esta acción es que está la producción artística; por tanto, al hablar del niño como un sujeto creador es comprenderlo como un ser creativo que toma aquello que ha resultado del proceso reflexivo filosófico y lo expresa a través del arte. Sobre este punto, Vigotsky (2000) va a definir la capacidad de crear como “toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano” (p. 3) lo que lleva dirigir la mirada, nuevamente a las dos condiciones necesarias, la relación con el mundo y al pensar, como se han venido trabajando en este apartado.

Además, en el capítulo anterior, se habló cómo la obra como representación es algo nuevo, que se mide en sí mismo y contiene verdad, que se une directamente con el pensamiento planteado aquí de Vigotsky, puesto nuevo no lo crea por cuestiones fortuitas, sino de la capacidad creativa.

Esto se comprueba cuando un niño, en el teatro por ejemplo, dentro de los juegos de roles y de construcción de personajes tiene la capacidad de inventar nuevos seres con un desarrollo moral que permite identificar el objetivo de su ser y estar en el mundo; entonces aparecen en escena “Amatista” o “Zayro” y otros personajes, con historias como aquella antihéroe que sólo quiere vengar a su familia porque la asesinaron sin tener en cuenta que la malformación no se debía a que fueran espíritus malvados sino porque el abuelo tuvo contacto con desechos tóxicos o la de ese niño que asusta a los demás porque tiene mil caras en un pueblo muy lejano, pero lo que pasa no es que tuviese mil caras, sino que en el pueblo no expresaban las emociones, mientras que él sí, por lo que inicia la tarea de enseñarle a los demás, desde los más niños hasta a los más ancianos, empezando por cómo y por qué sonreír.

Entonces, la creación va unida al mundo posible, a aquello que puede darse en un futuro imaginario, pero que no nace de ceros, sino del pensar bien, sin repetir situaciones del mundo tal como lo ve y lo percibe o, más bien, sin reproducirlo como copia exacta; pero ¿qué pasa cuando el niño, dentro del ejercicio de crear, lo que hace es tomar elementos ya dados de la realidad y convertirlos, combinando lo del mundo posible con el real? ¿No se podría hablar de arte porque está reproduciendo? Ante estas cuestiones, quisiera iniciar retomando el título del apartado, el niño como creador y recreador.

La primera característica, el niño como sujeto creador se ha esbozado, quedando en la marcha el concepto del niño como recreador, este presenta los mismos antecedentes de la creación que se han detallado en los párrafos anteriores. En primer lugar, se puede dar una definición de recrear, a partir de un acercamiento etimológico; para ello, se podría empezar dividiendo en dos partes la palabra re-crear, encontramos que la raíz es crear, es decir, contiene la capacidad de hacer algo nuevo; antes se ubica el prefijo “re” que denota volver, aumentar, repetir, etcétera; por consiguiente, se puede definir el recrear como el volver a crear, es decir, el volver a hacer algo nuevo que ya está dado, la realidad.

Siguiendo esa línea, encontramos la definición de recrear como “la capacidad donde se vinculan tanto la fantasía como la realidad y se crean nuevas realidades, integrando elementos elaborados y modificados de la realidad” (Vigotsky, 2000, p.6). Entonces ante las cuestiones planteadas se deduce que lo que está haciendo el niño como sujeto activo del arte es tomar la otra vía del acto creativo, el recrear, lo que da a entender que el crear es la otra vía. El niño recreador no estaría reproduciendo como copia exacta la realidad, pues dentro del mundo posible le está dando una nueva interpretación y significado, combinando lo posible con lo real y, con ello estaría haciendo arte.

Retomando el ejemplo del teatro, aquí el niño crea a “Susy” queriendo salvar al mundo del coronavirus a través de una fórmula mágica y que la quiere compartir con los demás porque sólo es efectiva cuando las personas que tienen la fórmula viven el valor de la solidaridad. Otro ejemplo, es cuando las niñas de ballet, al montar la obra para la kermés se inspiran en el “El Patito Feo”, y empiezan a jugar con lo simbólico de la danza, con los movimientos, el rechazo a uno de los patitos, además hacen apuntes como: “profe, pero que el patito tenga una trusa vieja y feita”, “que nosotras, los cisnes, cuando llegemos la rodeamos, le cambiamos la trusa, le ponemos el tocado nuestro y la levantamos porque ya se convierte en cisne”.

Para finalizar, a manera de resumen, se comprende que el acto creativo tiene dos vías, el crear y recrear, y que el niño es sujeto activo del arte en la medida que realiza este ejercicio como medio de expresión tomando elementos de la realidad, pero que en el caso de esta investigación, es resultado posterior a un ejercicio de pensar bien; por tanto, una filosofía para niños a través del arte se pone en marcha en el aula en la medida en que se comprenda que estos dos ejercicios están relacionados, porque aquello que el niño va a expresar es la conclusión que puede sacar de la interpretación hermenéutica que hace del entorno y la realidad, es decir del filosofar; asimismo, es de vital relevancia, reconocer que tanto el filosofar como el arte nacen del interés y el asombro en los niños, cosas que, resaltan tanto Vigotsky como Lipman, pero pareciese que se van perdiendo año tras año del crecimiento, a tal punto, que en los adultos casi no se encuentra.

Asimismo, en este capítulo permite ver que no sólo la relación entre el arte y la filosofía son medios de una enseñanza de la filosofía para niños o el filosofar con niños a través del arte como se vio en el capítulo anterior, sino que es necesario comprender al niño como sujeto activo tanto del arte como de la filosofía dado por unas condiciones, habilidades y predisposiciones biopsicológicas o por su desarrollo cognitivo; por tanto, el pensar en una propuesta que permita la enseñanza de la filosofía para niños a través del arte encuentra tanto en la relación de estas como en que los infantes son filosofadores y creadores artísticos un espacio propicio para su implementación, como se desarrollará en el siguiente capítulo.

### **Capítulo tres. Una filosofía para niños a través del arte**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) llama la atención sobre la importancia que tiene en el día de hoy una filosofía que salga de los muros y, para ello, expone que deben buscarse los medios y las metodologías propias que respondan directamente a una formación de los ciudadanos para que piensen por sí mismos y que les permita dar sentido a la búsqueda de los valores; por ello se hace necesario filosofar en la aulas desde el preescolar; por ello enfatiza en que:

No se puede concebir la enseñanza de la filosofía para niños recurriendo a cursos magistrales, pidiéndoles trabajar sobre grandes textos o redactar disertaciones. Se puede, como mucho, intentar enseñarles a filosofar y despertar su reflexión sobre la relación que tienen con el mundo, con los demás y consigo mismos. (UNESCO, 2007, p. 16)

Teniendo en cuenta la invitación tanto de la UNESCO como la de Lipman y Sharp, en el crear una filosofía que vaya más allá de un adoctrinamiento o la transmisión profesionalizante de la filosofía, tendiendo a la formación de niños que piensen por sí mismos para que haya adultos críticos, se propone una enseñanza de la filosofía para niños, que no es más que filosofar con niños, a través del arte, pues se presenta como una propuesta lúdica y didáctica donde los niños filosofen mientras hacen arte como se vio en el capítulo anterior; además, esta propuesta responde de forma expresa a uno de los objetivos planteados por el programa de Filosofía para Niños, el cual consiste en el desarrollo de la creatividad y por eso especifica que “en este programa nos hemos esforzado para sugerir tipos variados de actividades creativas (...) y otras formas de expresión artística” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992, p. 143).

Por tanto, esta propuesta se presenta como un espacio para que en el aula se filosofe de una manera didáctica, donde desde el arte se fortalezca la capacidad de pensar bien, en pocas palabras, donde el arte esté permeado por la reflexión filosófica, y más, cuando hay una relación tan estrecha que permiten la enseñanza de la filosofía a través de ésta; esta propuesta se hace con el fin de seguir generando ese interés esencial para la generación de la pregunta que conlleva a encaminarse a la búsqueda de eso oculto y querer develar, la verdad desde la interpretación del mundo circundante; para esto, se ve propicio realizarlo gracias a esta disciplina, pues “el arte como fuerza educadora (...) es una educación en lo interesante, es una educación en otra vivencia del tiempo y es una educación en apertura hacia sí mismo” (Zuleta, 2010a, p. 131).

De igual forma esta propuesta se presenta como una estrategia donde el estudiante, vaya más allá de racionalizar el arte, puesto que el filosofar a través del arte consiste en que el niño sea capaz

de interpretar su mundo y expresarlo a través de la obra de arte, porque como se ha dicho anteriormente, citando a Heidegger, el percibir se despliega en el representar, como el ejemplo, también mencionado anteriormente, donde el niño representa la felicidad.

Ahora bien, al ser una propuesta que se circunscribe al programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman y Ann Sharp, y que sigue la invitación de la UNESCO (2007) quien propone que este programa debe desarrollarse desde el preescolar, esta propuesta está dirigida para llevarse a cabo en la básica primaria, desde el grado primero hasta quinto, sin embargo, también se incluyen niños de grado sexto porque oscilan entre los once y doce años de edad.

### **Propuesta didáctica general para la enseñanza de la filosofía para niños a través del arte**

La propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía para niños a través del arte se presenta como una propuesta general, teniendo como característica la flexibilidad de adaptación según el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) y el Modelo Pedagógico de cada institución educativa. No obstante, la estructura de la misma, está basada en el Aprendizaje Social propuesto por Lev Vigotsky, uno de los principales autores desarrollados en la investigación.

Teniendo en cuenta que las características del filosofar en el aula están marcadas por el pensar en sí, que se materializa en el diálogo, y por el pensar en el lugar del otro, es lícito tomarlas como referente, puesto que hace énfasis en un tipo de aprendizaje con otros, donde el estudiante es sujeto activo y centro de la formación que, a su vez, debe ser orientado bajo la figura del docente mediador, en un contexto de una zona de desarrollo próximo en donde se da la interacción con los otros desde las estructuras e interpretaciones socioculturales de cada uno.

Por otro lado, esta propuesta se articula con las competencias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) según el Documento N° 16: Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. En este documento se presentan tres tipos de competencias que los estudiantes en esta área deben desarrollar: sensibilidad, apreciación estética y comunicación. El MEN propone estas competencias en aras de fortalecer e incrementar la capacidad de apreciación y creación artísticas en los estudiantes, a la par, que se van interactuando e integrando con otras áreas, permitiendo que el niño se desenvuelva en el marco de lo real y lo posible; por lo que estas competencias abren la puerta, aún más, para la posibilidad de la enseñanza de una filosofía para niños a través del arte, al igual que los tres elementos descritos en el primer capítulo.

También, se presentan como habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan directamente con los contextos (MEN, 2010, p.25). La sensibilidad se entiende como la capacidad de afectación que tiene un individuo por dejarse afectar por el otro, los otros y lo otro, de la cual depende una serie de estructuras biológicas propias del individuo, así como se veía en el capítulo anterior desde la teoría de Gardner y Vigotsky; la apreciación estética, se comprende como el conjunto de conocimientos, valoraciones y técnicas que se encaminan hacia la producción artística, lo que equivale a lo que se ha denominado anteriormente, la creación, en esta competencia entra en juego la interpretación y expresión que da el niño, así, como en los procesos hermenéuticos. Por último, la tercera competencia, la comunicación, ligada propiamente al elemento del lenguaje o factor comunicativo, se describe como aquel proceso creativo que se da a conocer a los demás, que se expresa y transmite, mostrando lo nuevo que hay en la producción.

Por tanto, como la intención de esta propuesta es que los niños filosofen mientras hacen artes, estas competencias del MEN favorecerían tres aspectos. En primer lugar, permitiría que se trabaje toda la parte de la sensibilidad y la estética que contiene el arte, no dejando que las clases se conviertan en adoctrinamiento filosófico que tanto condenan los autores de la filosofía para niños; además, en segundo lugar, propiciaría el seguir reforzando toda la capacidad creativa de los niños dado que dentro de las competencias se hace énfasis en esta habilidad como recurso primordial.

El último aspecto, está dado por la integración de la última competencia que es la de la comunicación con las otras dos, pues aquí favorecería que este proceso expresivo se dé de forma dialógica, donde el niño no sea únicamente creador y recreador, sino que a la par sea espectador. En los capítulos anteriores se habló que el ejercicio de pensar y de expresión representativa y simbólica de lo que se percibe se da para sí y en el lugar del otro, lo que le permite dialogar con otros eso que va interpretando hermenéuticamente del mundo; por tanto, estas competencias del MEN ayudarían a que los alumnos se expresen o comuniquen su obra a los demás, lo que generaría que los otros se expongan ante esta como espectadores.

Esta propuesta, tiene como pilar fundamental los tres elementos que permiten la enseñanza de la filosofía a través del arte, descritos en el capítulo uno; esos tres elementos, el lenguaje o factor comunicativo, la capacidad de pregunta y la enseñanza son los que se han escogidos porque van en la línea de las dimensiones que presenta el programa Filosofía para Niños para un filosofar en el aula. Así mismo, estos tres elementos, que desde ahora se denominarán, dimensiones elementales, apunta al pensar bien, que se componen de dos particularidades: el pensar en sí mismo y el pensar

para sí mismo. Esto quiere decir que dentro de la estructura de esta propuesta se evidenciarán la integración de las competencias del MEN, las dimensiones elementales y los componentes del pensar a los que se apuntan.

Estas dimensiones elementales como los componentes del pensar, se pueden tomar como una serie de lineamientos desde los filosóficos, puesto que, en el contexto educativo colombiano, según las directrices del MEN, dicho lineamientos en filosofía están dados para los grados décimo y once de la media vocacional; a su vez, estas dimensiones se adaptan, como ya se había mencionado en el primer capítulo, según los parámetros e intención del programa filosofía para niños. Así mismo, dentro de la estructura del formato del taller que se presentará más adelante, se evidencia que no hay una relación jerárquica entre las competencias del MEN, los desempeños y los componentes del pensamiento, sino que hay una integración vertical, queriendo mostrar con ello la relevancia de la integración de lo artístico con lo filosófico. Por último, apoyado en el MEN, esta propuesta se ha diseñado para que se pueda realizar a través de las siguientes formas de arte: danza, teatro, artes plásticas y música. La afinidad del docente y según los Planes de Área de cada colegio tiene la flexibilidad de escoger qué temas trabajar desde qué expresión artística, por ello se hace imprescindible que el desarrollo de las actividades sea específico guardando la relación entre los elementos, las competencias y la forma de arte.

### **Elementos de la estructura de la propuesta**

La estructura de esta propuesta de didáctica general, consta de una serie de lineamientos en cada uno de sus elementos que permitirán elaborar una serie de diferentes talleres para la puesta en marcha del filosofar en el aula, siguiendo las respectivas indicaciones, para que así, el docente tenga libertad de adecuar sus mallas curriculares y ambientes de aula teniendo en cuenta el contexto de la población objeto, además que así puede imprimir su sello a esta propuesta sin vulnerar la esencia de la misma. Cabe aclarar que se han diseñado cada uno de forma que al elaborar los talleres respondan a una coherencia y cohesión orgánica, por ello, el docente que aplique la propuesta debe elegir a convenir cada uno de los lineamientos que se proponga.

#### **Elemento uno: competencias para la educación artística – MEN.**

A continuación, se presenta el cuadro propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para elaborar las diferentes mallas y organizar el currículo de artes en las diferentes instituciones y que hacen parte esencial de esta propuesta, vienen divididos por grados y respondiendo a cada uno de los tipos de competencias.

Competencia	Grados Primero, segundo y tercero	Grados Cuarto y quinto	Grados Sexto y séptimo	Grados Octavo y noveno	Grados Décimo y undécimo	Competencias básicas
<b>SENSIBILIDAD</b>	<p>Exploro el cuerpo y los sentidos, como instrumentos de expresión y de relación con el medio: capto, reconozco y diferencio sensorialmente los colores, timbres de objetos sonoros y características del movimiento corporal.(C. B. 1, 3)</p> <p>Me relaciono lúdicamente con la música, las artes visuales y escénicas y lo demuestro partir del desarrollo motriz corporal: escucho, acompaño con el cuerpo, juego e imito frases, fragmentos rítmicos, gestos corporales.(C. B. 1).</p> <p>Me adapto a las indicaciones que tienen que ver con la expresión del lenguaje artístico; por ejemplo, aprendo a relacionar los gestos y señales del director con referencia al tiempo, el matiz; a controlar las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc. (C. B. 1)</p>	<p>Describo, comento y explico mis experiencias emocionales, sensoriales y motrices, y manifiesto mis preferencias por los estímulos provocados por determinadas obras o ejercicios. (C. B. 1, 4)</p> <p>Me relaciono con características expresivas de una melodía, ejercicio dancístico o escénico, por ejemplo, cambios súbitos en el matiz o velocidad de una pieza musical, de un movimiento, etc. (C. B. 1)</p> <p>Me relaciono vivencialmente con diversas modalidades de expresión emocional y su representación simbólica; y comento mis reacciones frente a las producciones artísticas propias o las de otros. (C. B. 1)</p>	<p>Conozco y exploro las posibilidades de relación visual, auditiva, senso-motriz, con fines expresivos, y doy cuenta de la intención de mis experimentaciones. (C. B. 1, 3)</p> <p>Desarrollo el control de elementos técnicos dirigidos a la expresión, sujetos a parámetros presentes en el texto, obra o partitura, para manifestar emociones, sensaciones, impresiones, por ejemplo, matices agógicos, dinámicos (música), acotaciones en un texto teatral, características del trazo o pincelada. (C. B. 1)</p> <p>Comprendo y doy sentido a una melodía, danza, ejercicio teatral, interpretando las orientaciones que realizan el docente o mis compañeros con respecto a los aspectos expresivos de un lenguaje artístico. (C. B. 1)</p>	<p>Indago y utilizo estímulos, sensaciones, emociones, sentimientos, como recursos que contribuyen a configurar la expresión artística. (C. B. 1, 3)</p> <p>Conozco, selecciono y aplico los recursos expresivos adecuados para expresar impresiones, sentimientos y pensamientos mediante la interpretación musical, escénica o plástica. (C. B. 1)</p> <p>Me familiarizo y aprecio las observaciones y comentarios de mis compañeros y del docente, con respecto de aspectos técnicos o conceptuales de mi trabajo. (C. B. 1, 4)</p>	<p>Me regulo emocionalmente frente a distintas situaciones que exigen autocontrol (por ejemplo, en las presentaciones ante un público); así mismo, logro cualificar y plasmar mi emoción en una obra. (C. B. 4, 1)</p> <p>Decido autónomamente durante la ejecución musical o escénica respecto al interpretar y/o proponer indicaciones técnico-expresivas. (C. B. 1)</p> <p>Integro a mi trabajo las recomendaciones de mis compañeros y del docente con motivo de la retroalimentación que busca mejorar la intención expresiva y la calidad de mis producciones artísticas. (C. B. 1)</p>	<p>1. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Sistemas simbólicos.</p> <p>2. COMPETENCIAS MATEMÁTICAS Sistemas geométricos, pensamiento espacial.</p> <p>3. COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Capacidad de observación, indagación, análisis y comprensión de fenómenos sociales, culturales e históricos</p> <p>4. COMPETENCIAS CIUDADANAS Desarrollo de competencias emocionales. Respeto a las diferencias culturales, convivencia ciudadana, participación democrática, diálogo pluricultural.</p>
<b>APRECIACIÓN ESTÉTICA</b>	<p>Conozco las nociones de tiempo, ritmo, duración, movimiento, espacio e imagen, a partir de ejercicios concretos (imito y logro relacionar algunos conceptos). (C. B. 1, 3, 2)</p> <p>Distingo, comparo y discrimino propiedades sonoras (objetos sonoros e instrumentos); propiedades del movimiento y de la voz; y propiedades visuales del espacio, color y forma, empleando el vocabulario propio de la disciplina.(C. B. 1, 3)</p> <p>Conozco los relatos, mitos o hechos históricos que permiten pensar el origen de las prácticas artísticas. (C. B. 1, 3)</p>	<p>Realizo ejercicios de decodificación de obras (interpretación formal), utilizando el vocabulario específico de las artes (C. B. 1, 2)</p> <p>Discrimino y efectúo valoraciones comparativas de altura, intensidad, duración y timbre en un conjunto de sonidos diversos; de intensidad, saturación o tinte en una escala cromática; progresiones de la acción motriz como desplazamientos, giros, suspensiones, equilibrios. (C. B. 1, 3)</p> <p>Identifico diferentes formas de clasificar las artes y las obras; como la naturaleza del medio a través del cual se manifiestan mis creaciones (artes espaciales, temporales, mixtas); el género (tragedia, comedia, drama); estilo (realismo, abstracción). (C. B. 1, 3)</p>	<p>Comprendo y manejo elementos formales en la lectura e interpretación de una obra sencilla. (C. B. 1)</p> <p>Reflexiono sobre conceptos y aspectos expresivos, en el análisis de mis producciones artísticas y las de otros. (C. B. 1)</p> <p>Conozco el proceso histórico y cultural del arte y comprendo elementos que permiten caracterizar aspectos estilísticos, tanto en las culturas como en un autor. (C. B. 1, 3)</p>	<p>Desarrollo capacidades de análisis de obras complejas, en un amplio repertorio de producciones artísticas. (C. B. 1, 3)</p> <p>Construyo y argumento un criterio personal, que me permite valorar mi trabajo y el de mis compañeros según parámetros técnicos, interpretativos, estilísticos y de contextos culturales propios del arte. (C. B. 1)</p> <p>Análisis, comprendo y aprecio el quehacer y hecho artístico en distintos contextos de la historia. (C. B. 3)</p>	<p>Conozco y comprendo la notación y la función de los códigos musicales, escénicos o plásticos y realizo análisis y comentarios críticos sobre el arte de diversos períodos y contextos históricos. (C. B. 1, 3)</p> <p>Identifico, comprendo y explico diversos aspectos históricos, sociales y culturales que han influido en el desarrollo de la música, las escénicas y la plástica; y realizo aportes significativos que enriquecen el trabajo individual y colectivo. (C. B. 3, 1)</p> <p>Valoro y argumento la importancia de la función social del arte y el patrimonio cultural, local, regional y universal.(C. B. 3, 1, 4)</p>	
<b>COMUNICACIÓN</b>	<p>Entiendo la práctica musical, escénica y plástica como medio de comunicación de vivencias, sentimientos e ideas. (C. B. 1)</p> <p>Realizo demostraciones de canto, dancísticas o plásticas a partir de los repertorios sugeridos en clase. (C. B. 1)</p> <p>Manifiesto pensamientos, sentimientos e impresiones mediante la expresión artística. (C. B. 1)</p>	<p>Aplico aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de un ejercicio (en un instrumento principal específico, en un ejercicio dancístico, plástico o teatral), con un fin comunicativo determinado. (C. B. 1)</p> <p>Realizo ejercicios de creación individuales o colectivos, de acuerdo a los procesos productivos de las prácticas artísticas, utilizando diversos instrumentos, materiales o técnicas. (C. B. 1)</p> <p>Propongo variaciones sobre un patrón genérico o modelo, musical, escénico o visual, facilitado por el docente. (C. B. 1, 3, 2)</p>	<p>Aplico conocimientos, habilidades y actitudes, en la búsqueda de un método de estudio que contribuya a la interiorización, ejercitación y mecanización de la práctica musical, escénica y plástica. (C. B. 1)</p> <p>Elaboro producciones artísticas mediante las cuales muestro la apropiación de los elementos conceptuales contemplados en clase; así como control, fluidez y destreza en cuanto al manejo técnico. (C. B. 1)</p> <p>Propongo ejercicios de creación tales como secuencias de ritmo y movimiento (danza y teatro); rítmico-melódicos (música) o de composición pictórica (plásticas). (C. B. 1, 3, 2)</p>	<p>Propongo y elaboro autónomamente creaciones innovadoras, de forma individual o de colectiva, en el marco de actividades o jornadas culturales en mi comunidad educativa. (C. B. 1, 4)</p> <p>Diseño y genero distintas estrategias para presentar mis producciones artísticas a un público. (C. B. 1)</p> <p>Aplico con coherencia elementos de carácter conceptual y formal de las artes, planificando mi proceso creativo a partir de las vivencias y conocimientos adquiridos en el contexto del aula. (C. B. 1)</p>	<p>Realizo creaciones y presentaciones artísticas de repertorios variados, en ámbitos institucionales, culturales, y laborales, y mediante ellas me relaciono con un público y con artistas de nivel académico igual o superior. (C. B. 1, 4)</p> <p>Conozco las distintas etapas de la producción y socialización de una obra y las pongo en práctica al gestionar distintos escenarios de presentación pública para dar a conocer mis producciones artísticas. (C. B. 1, 3)</p> <p>Concibo y produzco una obra a partir de mi propio imaginario y del contexto cultural, aplicando herramientas cognitivas, habilidades y destrezas propias de la práctica artística. (C. B. 1, 3)</p>	

Figura 1. Guía para la implementación de competencias artísticas por niveles y grados. MEN (2010, p.92)

### Elemento dos: dimensiones elementales.

En este elemento se detallarán cada uno de las tres dimensiones en conceptos que sustentarán la práctica en el aula. Estos conceptos permiten identificar algunos de los modos en el que cada dimensión puede darse en el ejercicio del filosofar a través del arte.

Tabla 1.

#### *Dimensiones elementales y sus conceptos*

Dimensiones Elementales	Conceptos
Lenguaje / Factor Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunica a través de una producción oral, visual, escrita o auditiva su comprensión del mundo.</li> <li>- Comparte, de forma novedosa, eso que interpreta de su realidad.</li> <li>- Encuentra diferentes formas de expresar eso que va comprendiendo, haciendo uso de la creatividad.</li> <li>- Expresa una serie de contenidos que se relacionan directamente con la realidad.</li> <li>- Explica a través de la creación artística cómo es el mundo, el sentido y significad que tiene.</li> <li>- Comparte y expresa con los otros cómo entiende el mundo.</li> <li>- Transmite eso que ha entendido del su entorno inmediato y lo expresa a través de representaciones simbólicas.</li> <li>- Comunica a través de una serie de representaciones, haciendo uso de la creatividad, el cómo se percibe en el mundo.</li> <li>- Utiliza de forma clara a la literatura, danza, artes escénicas, artes plásticas o pictóricas como medio de expresión de eso que comprende.</li> </ul>
Capacidad de Pregunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora preguntas orientadas por el conocimiento propio, de la realidad o del mundo.</li> <li>- Cuestiona la información que va recibiendo del medio próximo.</li> <li>- Pone en duda eso que va conociendo, que le permite indagar más del mundo.</li> <li>- Se interesa, a través del dialogo, por reafirmar o desechar los conocimientos aprendidos.</li> <li>- Estructura una serie de preguntas orientadas hacia la búsqueda de la verdad.</li> <li>- Se interesa por el porqué, para qué y cómo de las cosas que le ofrece el mundo.</li> <li>- Se interroga por las diferentes formas en realizar y expresar a través de la producción artística.</li> <li>- El cuestionarse sobre sí y lo demás le permite hacer un ejercicio reflexivo y evaluativo de lo que va conociendo.</li> <li>- Cuestiona a los otros, dentro del diálogo, en la construcción de un conocimiento con otros.</li> </ul>

Enseñanza Moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende que su forma de estar en el mundo, es un estar con otros.</li> <li>- Establece juicios que le permiten reconocer situaciones de justicia e injusticia.</li> <li>- Reconoce una serie de valores que le permiten interactuar con los demás.</li> <li>- Da valor y relevancia al otro y lo que éste significa en la construcción de una sociedad más justa.</li> <li>- Explica y detalla la importancia del bien como construcción colectiva e individual.</li> <li>- Entiende la importancia de procurar un buen vivir para sí y los demás.</li> <li>- Comprende que las actuaciones humanas deben estar encaminadas a la construcción de un mundo más justo y bueno.</li> <li>- Entiende la necesidad que cada individuo tiene de conseguir la felicidad procurando el buen vivir de los demás.</li> <li>- Valora lo que el otro va construyendo en el ejercicio del diálogo</li> </ul>
-----------------	--

*Nota:* elaboración propia.

### **Elemento tres: Componente del pensar bien.**

Este elemento sólo guarda dos componentes: el componente de pensar en sí mismos y pensar en el lugar del otro. Cada una de las formas de pensar y sus características se han descritos en el apartado tres del primer capítulo. Este elemento, al incluir en esta propuesta, tiene un objetivo: especificar a cuál componente se quiere atender o direccionar la reflexión filosófica con los niños a través del arte en el aula. Se ha afirmado que las tres dimensiones elementales que permiten la enseñanza de la filosofía a través del arte, está interconectadas y que desembocan, por así decirlo, en un llevar al niño a pensar bien; ahora, al incluir este componente, se busca que el docente orientador de este proceso planifique, específicamente, qué aspecto del pensar quiere que los infantes vayan desarrollando y fortaleciendo.

Por tanto, al elaborar el plan de aula se debe incluir este elemento como meta en el proceso del pensar al que se tiende, puede incluir un solo componente o los dos; así mismo, al tomarse el componente del pensar en el lugar del otro se debe precisar si se aborda desde lo filosófico, lo antropológico o ambos.

### **Elemento cuatro: tema.**

Este cuarto elemento se manejará desde dos perspectivas, filosofía y arte. Se pretende con este punto que el docente incluya una serie de temas propios tanto de la filosofía como del arte, pero que estén relacionados por los elementos anteriores, al respecto se aclarará en el siguiente apartado. Se sugieren una serie de temas, pero se deja a la libertad y decisión del profesor seleccionarlos, al

igual, cuando se habla de temas en filosofía no se busca el adoctrinamiento como se ha dicho en diferentes párrafos, el escoger un tema filosófico es para saber orientar la reflexión con los niños.

Tabla 2

*Selección de temas para la estructuración de la propuesta.*

Temas de Artes	Temas de Filosofía
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatro</li> <li>- El teatro y las máscaras.</li> <li>- Las artes y el maquillaje</li> <li>- Arte conceptual - Modelado</li> <li>- Simbología en el arte - Pintura</li> <li>- La obra de teatro – el personaje</li> <li>- La poesía y literatura</li> <li>- La danza</li> <li>- El performance – La expresión corporal</li> <li>- La improvisación – Juegos de roles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La esencia</li> <li>- El concepto</li> <li>- ¿Qué es el mundo?</li> <li>- El símbolo</li> <li>- La moral</li> <li>- El bien</li> <li>- La justicia</li> <li>- La amistad</li> <li>- La muerte</li> <li>- Cosmología – el mito</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia.

#### **Elemento cinco: preguntas orientadoras.**

Este elemento es diferente a la dimensión de capacidad de pregunta, obviamente están relacionadas porque en ambas hay la generación de preguntas, el punto diferenciador consiste en lo siguiente: en la dimensión son los niños que hacen las preguntas, mientras que, en este elemento, es el docente mediador quien elabora las preguntas para que los estudiantes se encaminen a filosofar en el aula. En este punto, el profesor plasma unas series de preguntas que van relacionadas con los desempeños, las dimensiones, el componente del pensamiento y los temas elegidos; esto con el fin de dinamizar y convertir el aula en una comunidad de investigación, donde el profesor enseña a pensar.

#### **Elemento seis: el taller.**

El taller se propone como la sistematización y ornamentación de todos los elementos anteriores y que, a su vez, permiten el quehacer reflexivo filosófico a través del arte en el aula gracias a las diferentes actividades propuestas. No se sugieren las actividades a realizar, porque estas deben ser programadas teniendo en cuenta los desempeños escogidos, las dimensiones y, especialmente, los temas de las dos disciplinas. Constará de un propósito general, éste debe ser redactado a manera de meta que cada docente quiere lograr con los estudiantes, en el cual debe reunir o sintetizar, de forma clara, todos los cinco elementos anteriores. Se sugiere elaborar un taller por período

académico, dado a que contendrá diferentes actividades que abra el espacio para filosofar mientras se hace arte.

De igual forma, el taller es evidencia de la coherencia y cohesión global que debe haber entre todos los elementos, el propósito y cada una de las actividades. Al finalizar, todo taller debe presentar unos criterios de evaluación que el permitan, tanto a los estudiantes como a los maestros, identificar, acompañar y potenciar los procesos de aprendizajes – enseñanzas en el marco de una filosofía para niños a través del arte; los criterios tienen que tener correspondencia directa con la forma de evaluación, ya sea cualitativa, cuantitativa o mixta de la institución en la que quiera ser aplicada. En la descripción de la actividad se debe detallar: nombre de la actividad, objetivo de la actividad, duración o el tiempo en el que programa dicha actividad, los aprendizajes tanto previos como esperados, lo materiales requeridos para desarrollarla, por último, en la sección desarrollo de la actividad se detalla el cómo se va a desarrollar la actividad.

### ¿Cómo estructurar la propuesta?

La propuesta se ha diseñado para ser estructurada de tal forma para responda directamente a la coherencia y cohesión global que se requiere, que parte de lo más general, con un cuadro de desempeños, dimensiones y componente, hasta la particularidad de los talleres organizados en sesiones o clases. En seguida, se presentará, a manera de formato, pero que deben ser adaptados según los formatos institucionales.

Tabla 4.

*Formato para la estructuración de la propuesta.*

Competencias:	Escoja las competencias que desea trabajar, según la Tabla 1.	Dimensiones Elementales	Escoja las dimensiones que desea trabajar, según la Tabla 2.	Componente del Pensar
Desempeños		Conceptos		Especifique qué componente del pensar bien quiere desarrollar y fortalecer: Pensar en sí mismo o
De acuerdo a las competencias escogidas, seleccione los desempeños que correspondan y escríbalos en esta sección. Recuerde que deben estar seleccionados con los conceptos		De acuerdo a las dimensiones escogidas, seleccione los conceptos que correspondan y escríbalos en esta sección. Recuerde que deben estar relacionados con los desempeños.		
Tema de Artes	Selecciones el tema de artes que permita filosofar en el aula			
Tema a Filosofar	Escriba en esta sección el tema a filosofar.			

Preguntas orientadoras	Siguiendo el enfoque de Lipman, elabore unas preguntas que permitan hacer del aula una comunidad de investigación; preguntas que lleven a pensar bien.	Pensar en el lugar del otro (filosófico – antropológico)	
<b>PROPÓSITO DEL TALLER</b>			
Teniendo en cuenta todo lo anterior elabore una meta general que usted quiera lograr que le permita verificar que está cumpliendo con la primera parte de la estructura de la propuesta.			
<b>ACTIVIDADES</b>			
Nombre de la actividad	Asigne un nombre a cada actividad	Duración	
Objetivo de la actividad	Elabore un objetivo específico por cada actividad que vaya a realizar		
Aprendizajes Previos	Aprendizajes Esperados	Materiales	
Enumere los aprendizajes que el niño debe haber conseguido para desarrollar esta actividad	De acuerdo al propósito, desempeños, conceptos, componente y a las preguntas orientadores, enuncie los aprendizajes que usted espera que se logren en esta actividad.	Especifique los materiales que requiera para el desarrollo de la misma.	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>			
En esta sección, escriba el paso a paso de las actividades, agregue los enlaces o materiales que se requiera, explique y dé las indicaciones para que los niños puedan desarrollar la actividad.			
<b>Criterios de Evaluación</b>		<b>Valoración</b>	
Elabore los criterios de evaluación que le permitan hacer el acompañamiento evaluativo, según los requerimientos institucionales.			

*Nota:* Elaboración propia.

## Conclusiones

La enseñanza de la filosofía para niños a través del arte permite que se formen pensadores, no como algo forzado, sino desde un interés o la motivación por el querer pensar bien, tomando una postura crítica ante el mundo y su realidad, de este modo, se estarían formando investigadores y creadores. Hecho que no entra en contraposición o en una contradicción entre estas disciplinas, pues dada la naturaleza de la filosofía, ésta permea a las otras disciplinas, ayudándoles a formar ese carácter del pensamiento, un ejemplo de ello, puede ser la diferencia marcada que hubo entre las matemáticas de los babilonios, sumerios y egipcios, en relación con las matemáticas griegas.

Para los primeros, esta ciencia era tomada meramente por su valor instrumental, pues ayudaba al cálculo, la medición, la contabilidad, entre otros usos; mientras que para los griegos, con la sistematización de la misma, la entendían como una forma de razonamiento, de comprensión del mundo, es más, el caos del cosmos era contraposición del orden numérico de la realidad; no en vano se le considera a Pitágoras como el primer filósofo, así mismo, para Platón, el arte era considerado como tal, si se basaba en el orden numérico matemático.

De igual forma, Zuleta (2010b) menciona que “la enseñanza de todo lo que nosotros llamamos materias debe tender a darse en forma filosófica, es decir, como pensamiento, y no como conjunto de información” (p. 63). Lo que reafirma que no habría incoherencias entre la filosofía y el arte como se ha planteado, además se deben tener presentes los elementos del arte que permiten la enseñanza de la filosofía, trabajados en el primer capítulo. Adicionalmente, ya Lipman y Sharp (1992) tenían esta visión, pues al plantear el programa de Filosofía para Niños, explican cómo la filosofía tiene una particularidad, sus preguntas están abiertas de tal modo que se refieren al conocimiento humano y, por ello, son transversales a cualquier asignatura no filosófica del currículo (p. 84-87)

Entonces, la relevancia de integrar la enseñanza de la filosofía para niños a través del arte está dada por el querer buscar un desarrollo integral tomando en cuenta las dimensiones humanas de los estudiantes, estableciendo una comunicación en dos direcciones: entre los educandos y el docente, porque “el acto de creación artística no puede enseñarse, esto no significa, sin embargo, que el educador no pueda cooperar a la hora de formarlo u ocasionarlo” (Vigotsky, 2006, p.313), lo que quiere decir que el maestro cumple una función mediadora en la construcción de las creaciones artística, el filosofar, el niño y la realidad, partiendo del trabajo de los conocimientos

con contenidos para que se abra el espacio a la interpretación, reflexión, participación y a la crítica, y después con una interrelación con los conocimientos previos a través del diálogo.

Es decir, este proceso no se entiende como la transmisión de conocimiento, sino como un lugar de encuentro donde se adquieren y se desarrollan habilidades culturales, éticas y sociales desde un cambio estructural, donde el niño se pregunte e indague por el por qué y para qué de las cosas, comprendiéndose en un saber estar con otros. Por otro lado, se debe comprender esta propuesta como un reto de brindar a los infantes una perspectiva universal y de sentido a su realidad a través de procesos que desafíen su imaginación y las elaboraciones cognitivas continuas gracias a la integración de áreas.

Además al integrarse la filosofía al arte, el niño o la niña tendría más herramientas de construcción y de reconstrucción hermenéutica de la realidad, porque toma y capta de su entorno aquello que plasma en la obra de arte, cargándola de contenido y dando nuevas significaciones a su contexto, igualmente este proceso de reconstrucción está dado en la medida en que el sujeto actúa apropiándose de su situación histórica, social, cultural, económica, entre otros aspectos; dado que: “la crítica como fuerza fundamental, que abre el camino al arte, lo valora y sirve como mecanismo de transición entre el arte y la sociedad” (Vigotsky, 2006, p.310); lo que lleva a deducir que la enseñanza de la filosofía a través del arte cumple una función social que rompe los muros del aula como lo invita la UNESCO.

De esta forma, este proceso de construcción y reconstrucción se convierte en un ir más allá de lo presente o de lo que ya está dado; es decir, el arte junto con la filosofía se convierten en agentes transformadores del sujeto que al estar insertado en una realidad social puede ser transformador y constructor de su entorno mediante el proceso dinámico bidireccional de interpretación a través del ejercicio práctico, crítico y analítico que se da entre el sujeto – sociedad – sujeto gracias a la filosofía y el arte.

### **Recomendaciones**

Teniendo en cuenta que la propuesta toma como marco teórico la filosofía para niños de Lipman, se sugiere seguir las indicaciones de aplicación de este programa las cuales consisten en: alimentar y potenciar la capacidad de asombro de los niños, hacer del aula de clases una comunidad de investigación, preservar la integridad de la filosofía como disciplina, desarrollar la creatividad y la imaginación, evitar el adoctrinamiento, comprometerse con el cuestionamiento filosófico, ayudar a los niños a involucrarse en el pensamiento filosófico, dirigir una discusión filosófica, por último, preparar el ambiente para el crecimiento moral.

A la par, el docente se debe preparar para enseñar filosofía para niños a través del arte, por ello, se recomiendan que tanto el profesor de artes como el de filosofía, dependiendo de la institución, pueden aplicar la propuesta, aun así, si el encargado de aplicarla es el maestro de artes, éste debe, siguiendo los lineamientos de la Filosofía para Niños, formarse para enseñar a pensar según esta metodología. De igual manera, el docente de filosofía, debe prepararse en artes, conocer los desempeños que establece el Ministerio Nacional de Educación para dar propiamente artes y no artística o manualidades. Para ello, se sugiere a cada institución que diseñe un plan de formación acordando los tiempos, las temáticas, el cómo preguntar y los tipos de preguntas como lo recomiendan y según las estrategias planteadas Lipman, Sharp y Oscanyan en el libro Filosofía en el Aula.

Los niños por ser sujetos activos de la filosofía y el arte, se recomienda que el docente desempeñe su rol como figura mediadora como lo propone Vigotsky y Lipman, debe propiciar la confianza de los niños, respetando la libertad creativa, imaginativa y el ejercicio filosófico.

Es pertinente que cada institución educativa, observe y evalúe el contexto educativo y social de su comunidad, para que vea las pertinencias de adaptación de esta propuesta para que responda directamente a las necesidades de los niños.

La característica de la filosofía es que puede ser transversalizada, por este motivo, se recomienda que cada institución evalúe la aplicabilidad de esta propuesta, no sólo con niños, sino también con los jóvenes y adolescentes, de igual modo, las características de este proyecto permiten tal flexibilización, puesto que el ejercicio de filosofar y crear artes no es ajeno a esta población.

Por último, se recomienda que en cada una de las instituciones se abran espacios de muestras artísticas a manera de galería u otras formas que vean convenientes, ya sea a nivel grupal o institucional, para se fortalezca el aspecto comunicativo del arte.

## Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles (1992). *Metafísica*. México: Porrúa.
- Aristóteles. (1974). *Poética*. Madrid: Gredos
- Aristóteles. (1988). *La Política*. Madrid: Gredos
- Da Vinci, L. (2004). *Tratado de la Pintura*. Madrid: Akal Ediciones.
- De Zubiría, J., Ramírez, A., Ocampo, K., & Martín, J. (2008). *El Modelo Pedagógico Predominante en Colombia*. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- Díaz, A. & Litwin, E. (2009). *Pensar la Didáctica*. Madrid: Amorrortu
- Díaz, J. (2002). La educación en la Antigua Grecia. En Cabanilla, C; Calero José (Ed), *Actas de la III Jornada de Humanidades Clásicas* (pp. 93 - 114), Junta de Extremadura. ISBN 84-95251-61-2,
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1953). *La Esencia de la Filosofía*. Buenos Aires: Losada
- Frabboni, F. (2011). *El Libro de la pedagogía y la Didáctica: I-La Educación*. Madrid: Popular
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme
- Gadamer, H. (1995). *El Giro Hermenéutico*. Madrid: Cátedra
- Gadamer, H. (1996). *Estética y Hermenéutica*. *Revista de Filosofía*. Págs. 5-12
- Gadamer, H. (1997). *La Actualidad de lo Bello*. Barcelona: Paidós
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Garrett, T. (2002). *Introducción a la práctica de la filosofía*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Heidegger, M. (1958). *Arte y Poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1996). *El Origen de la Obra de Arte*. Madrid: Alianza

- Heidegger, M. (1997a). La pregunta por la técnica, en Filosofía, ciencia y técnica. Santiago de Chile: Universitaria.
- Heidegger, M. (1997b). ¿Qué significa pensar?, en Filosofía, ciencia y técnica. Santiago de Chile: Universitaria.
- Heidegger, M. (1997c). La Vuelta, en Filosofía, ciencia y técnica. Santiago de Chile: Universitaria.
- Heidegger, M. (2004). ¿Qué es la Filosofía? Barcelona: Herder
- Helg, A. (2001). La Educación en Colombia: 1918 - 1957. Bogotá: Plaza & Janes; Univesidad Pedagógica de Colombia.
- Kohan, W. (2006). Teoría y Práctica en Filosofía con Niños y Jóvenes. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Kohan, W., Waksman, V. (1997) ¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar en la educación. Universidad de Buenos Aires.
- Lipman, M. (1985). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud, Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía, pp.7-12.
- Lipman, M. (1994). Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía, Aprender a pensar, pensar en aprender. Barcelona: Gedisa.
- Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F. (1992). Filosofía en el Aula. Madrid: De la Torre
- Marrou, H. -I. (1998). Historia de la educación en la Antigüedad. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, A. & Salvador, F. (2009) Didáctica General. Madrid: Pearson.
- Pulido-Cortés, O. (2019). Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Praxis & Saber*, 10(23), 9-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9738>
- Sánchez, A. (1978). Antología, textos de estética y teoría del arte. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sharp, A. (1991). La comunidad de cuestionamiento e investigación filosóficos: educación para la democracia. Traducción de Vera Waksman. En: ¿Qué es filosofía para niños? Ideas y

propuestas para pensar la educación. Compilación de Walter Kohan y Vera Waksman. Buenos Aires: Ed. Oficina de publicaciones CBC.

Schiller, F. (1990). *Kallias: cartas sobre la educación estética del Hombre*. Barcelona: Anthropos

UNESCO (2007). *La Filosofía una escuela para la libertad - Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y perspectivas para el futuro*. París: UNESCO

Vigotsky, L. (2000). *La imaginación y el Arte de la Infancia*. [E-book]. Recuperado de: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74224682/20235083-Vigotsky-La-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia.pdf>

Vigotsky, L. (2006). *La Psicología del arte*. Barcelona, España: Paidós.

Zuleta, E. (2010a). *El Arte y la Filosofía*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Zuleta, E. (2010b). *Educación y Democracia: Campo de Combate*. Bogotá: Editorial Demofilo.

## Anexos

## Taller Uno.

<b>Competencias:</b>	Apreciación Estética Sensibilidad Comunicación	<b>Dimensiones Elementales</b>	Lenguaje Capacidad de Pregunta Enseñanza Moral	<b>Componente del Pensar</b>
<b>Desempeños</b>		<b>Conceptos</b>		
<p>Conozco los relatos, mitos o hechos históricos que permiten pensar el origen de las prácticas artísticas.</p> <p>Reflexiono sobre conceptos y aspectos expresivos, en el análisis de mis producciones artísticas y las de otros.</p> <p>Elaboro producciones artísticas mediante las cuales muestro la apropiación de los elementos conceptuales contemplados en clase; así como control, fluidez y destreza en cuanto al manejo técnico.</p>		<p>Comparte y expresa con los otros cómo entiende el mundo.</p> <p>Utiliza de forma clara a la literatura, danza, artes escénicas, artes plásticas o pictóricas como medio de expresión de eso que comprende.</p> <p>El cuestionarse sobre sí y lo demás le permite hacer un ejercicio reflexivo y evaluativo de lo que va conociendo.</p> <p>Valora lo que el otro va construyendo en el ejercicio del diálogo.</p>		
<b>Tema de Artes</b>	Las máscaras en el teatro			
<b>Tema a Filosofar</b>	La esencia			
<b>Preguntas orientadoras</b>	¿Qué es lo que hace que ese personaje sea así? ¿Cuál es su esencia? ¿Qué es la esencia? ¿Por qué los personajes tienen esencia? ¿Cómo una máscara captura la esencia de un personaje?			
<b>PROPÓSITO DEL TALLER</b>				
Explora diferentes herramientas para la creación y construcción de la esencia de personajes que cuentan una historia en el marco de las artes escénica.				
<b>ACTIVIDADES</b>				
<b>Nombre de la actividad</b>	<b>EL TEATRO Y LAS MÁSCARAS</b>	<b>Duración</b>	1 sesión	
<b>Objetivo de la actividad</b>	Indagar sobre la importancia de las máscaras en la historia de las artes escénicas y cómo sobre estas se hacía la construcción de un personaje capturando su esencia.			
<b>Aprendizajes Previos</b>	<b>Aprendizajes Esperados</b>		<b>Materiales</b>	
Conoce, brevemente la historia del teatro. Identifica las máscaras como elementos del teatro. Pregunta a sus compañeros con fluidez y apertura.	Reconoce que las máscaras capturan la esencia del personaje Relaciona la esencia con aquello que hace que algo sea.		Taller Lápices Pupitres	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>				



### Comencemos...

En los inicios del teatro, este era reservado únicamente para los hombres, además, por el gran número de personajes los actores creaban máscaras para que el público más lejano pudiera apreciar desde lejos la expresión de emociones y sentimientos que el actor quería transmitir en la situación de la obra. Además, las máscaras representaban lo que era el personaje, quién era él o ella, lo que tenía dentro sí, su esencia.

#### Punto Uno:

##### *La máscara y lo que es el Personaje*

1. Para este ejercicio debes estar muy pendiente a las diferentes máscaras que van presentando el docente
2. Luego, escribir en los espacios van a escribir lo que significa esa máscara, lo que transmite, cómo es el personaje, e incluso, la diferencia del personaje sin su máscara.



**Después de escribir, se comparte con los compañeros ¿por qué el personaje es así? ¿Qué lo hace ser así y no de otra forma?**

3. Deben seguir las indicaciones del profesor, porque el ejercicio se va haciendo uno a uno, es decir, se proyecta la primera máscara y deben escribir en el cuadro dispuesto para ello a continuación.
4. Esta actividad no se trata de describir cada una de las máscaras, es de hacer un ejercicio interpretativo sobre la situación de un personaje.

**Nota al docente:** En este ejercicio se van proyectando diferentes máscaras de personajes que los niños conozcan como superhéroes, personajes de películas de terror, entre otros.

<b>Nombre del Personaje 1</b>	<b>Descripción de la situación del personaje a través de la máscara.</b>
<b>Nombre del Personaje 2</b>	<b>Descripción de la situación del personaje a través de la máscara.</b>

<b>Nombre del Personaje 3</b>	<b>Descripción de la situación del personaje a través de la máscara.</b>
<b>Nombre del Personaje 4</b>	<b>Descripción de la situación del personaje a través de la máscara.</b>



### **iBitácora!**

En el siguiente espacio, encontrarás unas líneas donde debes escribir lo que aprendiste hoy ¡cuidado, no es decir lo que se hizo!

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

<b>Nombre de la actividad</b>	<b><i>LA ESENCIA ATRAPADA EN UNA MÁSCARA</i></b>	<b>Duración</b>	4 sesiones
<b>Objetivo de la actividad</b>	Construir los rasgos y características propias de un personaje, plasmando la esencia en una máscara.		
<b>Aprendizajes Previos</b>	<b>Aprendizajes Esperados</b>	<b>Materiales</b>	

<p>Reconoce que las máscaras capturan la esencia del personaje.</p> <p>Relaciona la esencia con aquello que hace que algo sea.</p>	<p>Construye y expresa de forma creativa la esencia de un personaje a través de una máscara</p>	<p>Taller Lápiz Lápices de Colores Venda Yeso Vaselina o Pasamontañas Cintas de empaque Papel Periódico Colbón Pinturas (blanca)</p>
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>		



### Continuemos...

#### Punto Uno:

#### ***La esencia de tu máscara.***

1. Para la construcción de la máscara, primero debemos capturar la esencia del personaje, que eso incluye las emociones, el papel que cumple (villano – protagonista), las características físicas (algunas tomadas de animales, seres mitológicos, colores específicos), accesorios.
2. Lo anterior lo debes describir de forma precisa y detallada, porque eso te va a permitir construir de mejor forma tu máscara.
3. Realiza este ejercicio en el cuadro siguiente.

<p>Nombre: _____</p> <p>Tipo de Ser: _____</p> <p>Género: _____</p> <p>Rol o Papel: _____</p> <p>Características físicas: _____</p>	<p>Sentimientos: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Describe su voz: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>¿Cuáles son sus actos más representativos - historia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____ ¿Qué lo motiva a ser así?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--	--

4. Responde lo siguiente ¿Qué hace que tu personaje sea así, único, el mismo?

---



---



---



---



---

5. Teniendo en cuenta lo que has realizado hasta el momento ¿cómo describirías o dirías que es la esencia de tu personaje?

---

---

---

---

---

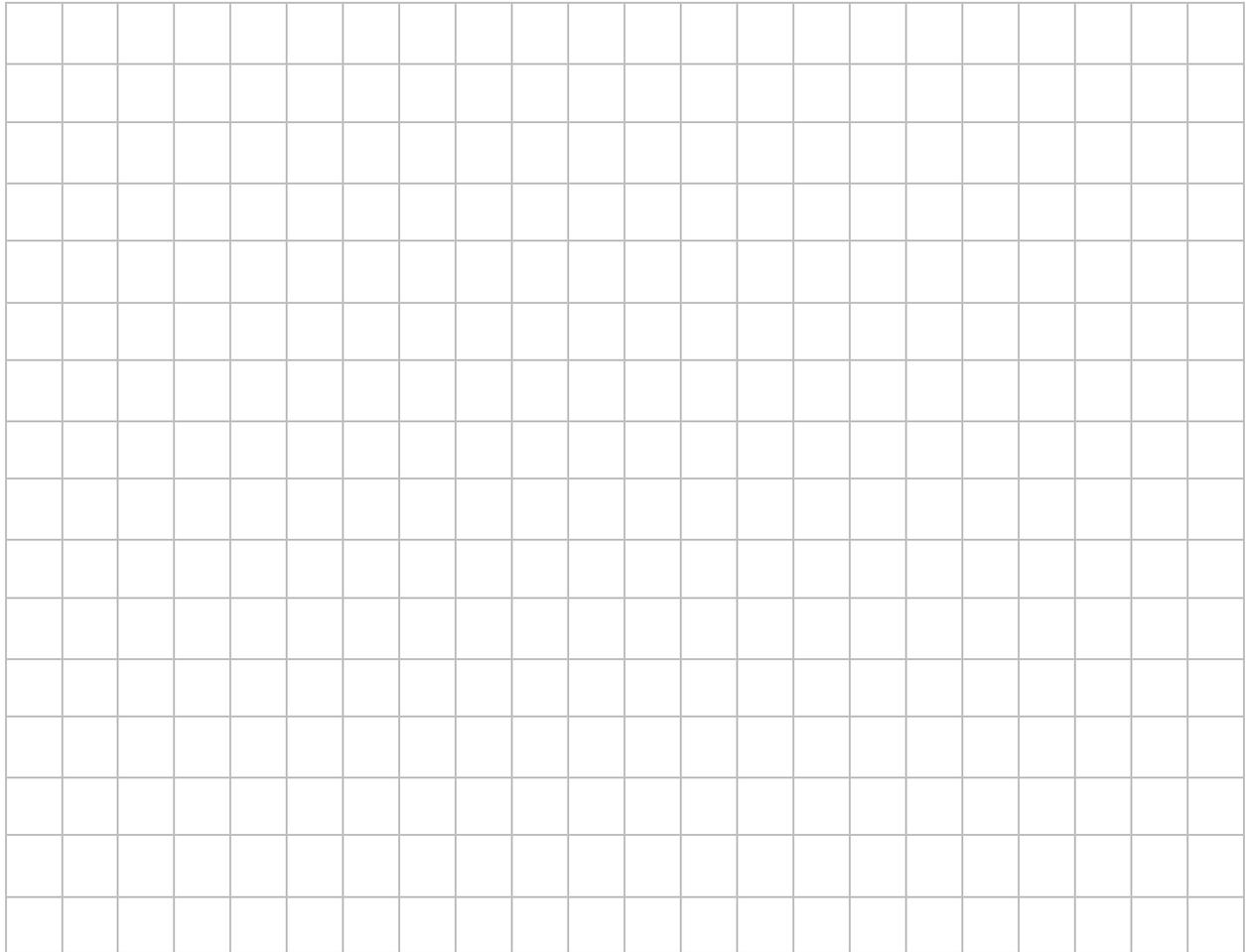
---

6. Dialoguemos juntos.

Punto Dos:

***Dibuja tu Máscara***

Ahora bien, en la cuadrícula que encontrarás a continuación, vas a dibujar y colorear cómo se podría ver tu máscara y la esencia de un personaje. Para dibujarlo vas a seguir la descripción anterior, es decir, si en los cuadros escribiste que tu máscara tenía colores rojos y negros, colmillos, plumas u otras cosas más, así lo debes dibujar. **Recuerda aplicar la técnica de dibujar en cuadrícula, aprendida en años anteriores.**





<p><b>Observación:</b> esta máscara base se realiza directamente sobre la cara, <b>si la persona es alérgica al yeso no se recomienda hacer este procedimiento</b> (ver opción dos). Es importante que para cubrir o proteger el cabello de la cabeza se le coloque a la persona un gorrito de baño o envolver su cabeza con papel Vinipel (papel film). <b>Nota:</b> Se recomienda aplicar varias capas de yeso para que quede firme, puede aplicar tres o cuatro capas al principio y las otras dos ya cuando sea retirada de la cara del estudiante</p>	<p><b>Observación:</b> esta máscara base no se realiza directamente sobre la cara de la persona sino sobre un pasamontaña si la persona es alérgica al yeso. <b>Nota:</b> Se recomienda aplicar varias capas de yeso para que quede firme, puede aplicar tres o al principio y las otras tres ya cuando sea retirada de la cara del estudiante. <b>Ver el video hasta el minuto 3:45 Por favor no seguir el paso de colocar el papel periódico</b> En el video se muestra que colocan cinta y venda yeso en la cabeza, <b>por favor no lo haga, no es necesario</b>, porque nuestra máscara es sólo frontal. (Ver Anexo)</p>
<p><b>Materiales:</b> En el video se especifican. <b>Instrucciones:</b> Seguir las del video, dejar secar muy bien para poder trabajar en clase. Luego de secada, por favor aplique dos capas de pintura blanca <b>Antes de empezar a hacer la máscara base, por favor vea varias veces el video, hasta cuando se sientan seguros de los pasos.</b> <b>Video:</b> <a href="https://youtu.be/dBWZgv4Ce3U">https://youtu.be/dBWZgv4Ce3U</a></p>	<p><b>Materiales:</b> En el video se especifican. <b>Instrucciones:</b> Seguir las del video, exceptuando la parte donde colocan cinta y yeso en la cabeza; dejar secar muy bien para poder trabajar en clase. Luego de secada, por favor aplique dos capas de pintura blanca <b>Antes de empezar a hacer la máscara base, por favor vea varias veces el video, hasta cuando se sientan seguros de los pasos.</b> <b>Video:</b> <a href="https://youtu.be/L6l0ulwVxYw">https://youtu.be/L6l0ulwVxYw</a></p>



### Punto Tres:

#### **Personaliza tu Máscara**

En este punto, en clase, decorarás tu máscara, con cada

1. Debes tener a mano tus materiales para poder iniciar, utilizar periódicos para no manchar el lugar de trabajo.

2. Sigue de forma muy atenta los detalles que le imprimiste al dibujarla en las sesiones pasadas...

**¡Manos a la Obra!**

### **¡Bitácora!**




---



---



---



---



---



---



---



---

<b>Nombre de la actividad</b>	<b><i>TE PRESENTO A MI PERSONAJE</i></b>	<b>Duración</b>	2 sesiones
<b>Objetivo de la actividad</b>	Presentar y socializar a su personaje creado a través de la representación artística de la máscara.		
<b>Aprendizajes Previos</b>	<b>Aprendizajes Esperados</b>	<b>Materiales</b>	
Construye y expresa de forma creativa la esencia de un personaje a través de una máscara	Expresa y comunica a los otros a su personaje, reconociendo quién es y qué lo hace ser.	Máscara Taller Voz	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>			



### Continuemos...

1. En esta actividad, cada uno pasará y contará con 5 minutos para contar la historia de su personaje
2. Al ponerte la máscara debes convertirte en el personaje. Hablar como él, sentir como él y pensar como él. Desde ese momento dejas de ser tú.
3. Es decir, no es narrar y describir la máscara, es hacer un monólogo muy corto

sobre el personaje. Veamos un ejemplo sacado de la película “Avengers: Endgame”

<https://www.youtube.com/watch?v=Rxda6QOudig>

<https://www.youtube.com/watch?v=zKMllGFZxYA>

EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE	
Criterio	Valoración
<b>No cumplió con los requerimientos previstos</b>	<b>D. Bajo</b>
1. Identifica la importancia que cumplen las máscaras en el proceso histórico de las artes escénicas. 2. Describe cómo una máscara expresa la esencia y emoción de un personaje. 3. Reconoce elementos formales y características específicas del lenguaje teatral	<b>D. Básico</b>
1. Discrimina una serie de sentimientos y emociones propias a raíz de un contexto que le permiten construir un personaje. 2. Evalúa la pertinencia de algunas técnicas y materiales propios para la construcción de un personaje.	<b>D. Alto</b>
1. Propone un personaje novedoso a partir de la integración de técnicas y elementos formales propios de las artes escénicas. 2. Expresa de forma fluida, con destreza y control tanto los sentimientos como las técnicas empleadas en su producción artística. 3. Expone con claridad, a través de la creación artística, la esencia del personaje que plasmó en la máscara.	<b>D. Superior</b>