

TRILOGÍA: LITERARIA-FILOSÓFICA-PEDAGÓGICA
UNA PROPUESTA QUE ANIMA A LOS JÓVENES DE HOY

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
UNIMINUTO**

**TRILOGÍA: LITERARIA-FILOSÓFICA-PEDAGÓGICA
UNA PROPUESTA QUE ANIMA A LOS JÓVENES DE HOY**

**PRESENTADO COMO TRABAJO DE GRADO PARA ASPIRAR AL TÍTULO DE
LICENCIADO EN FILOSOFÍA**

**DIRECTOR:
LYDA PATRICIA GIL**

PAULA BOTERO

**POR:
HÉCTOR LEONARDO NEUSA ROMERO**

LUIS GUILLERMO CLEVES SUAZA

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA**

MAYO DE 2011

BOGOTÁ DC.

Dedicatoria Leonardo

A quien nunca me dejo que lo olvidara.

A MonPapillon: por ser la musa de mi inspiración, por ser la protagonista de varios de mis cuentos y por sacrificar parte de su tiempo para estar a solas, a causa de mis repetidas ausencias, gracias mi amor sin ti no se habría hecho realidad este logro, gracias por tus consejos, regaños y paciencia. J'ait'aime.

A mi madre por su apoyo, tolerancia y ayuda incondicional, por ser el motor que inició esta aventura, por ser el ejemplo a seguir y finalmente por ser la mejor máma-pápa del mundo. GRACIAS.

A mi abuela, por sus consejos, compañía y financiación en repetidas ocasiones. Gracias.

A mis hermanas por recordarme que lo más importante en mi vida son las mujeres.

A mi tía y su angelito, por ser el motivo repetido de mi diversión.

A mis dos respetables y apreciadas tutoras Lyda y Paula, por creer en esto que está escrito, por aguantar sin renegar, por sus sabias correcciones, por sus grandes aportes y por todo lo que logramos, ustedes saben que sin ustedes habríamos abortado hace rato. GRACIAS.

A mi cuate de lucha y coequipero de trabajo Cleves, sin usted este proyecto no habría sido igual. Gracias por sus enseñanzas, por los largos debates que tuvimos y hasta las peleas.

A mis profesores y directores, mis amigos presente y a los ausentes y a todos los que contribuyeron en mi formación desde que inicié, en este lugar del Minuto de cuyo nombre no podré olvidarme. UNIMINUTO GRACIAS...

DEDICATORIA GUILLERMO CLEVES

Para todos aquellos que de alguna manera u otra aportaron un grano de su tiempo, para darnos tiempo.

Para todos aquellos lectores cautos y distraídos, al darle vida a la palabra muerta.

Para todos aquellos con su silencio y que con una palabra rompieron el silencio y dieron esperanza.

Para aquella rosa negra, que aunque tanto ausente como presente, se hizo vida en la palabra plasmada en el papel.

Pero todas las gracias, las alabanzas y adoración las debo dar al Santo Espíritu, que infunde su inspiración y permitió que brotara dentro de tanta oscuridad un rayo de Luz que ilumina al alma del peregrino.

LIBRO I

TRILOGÍA: LITERARIA-FILOSÓFICA-PEDAGÓGICA

UNA PROPUESTA QUE ANIMA A LOS JÓVENES DE HOY

Resumen:

El joven se encuentra dentro de una realidad que lo confronta, que le pide tomar decisiones frente a su vida y la de los demás. Por ello, el presente artículo hace una trilogía desde la teoría de Aprendizaje Significativo, Filosofía para Niños y la filosofía existencialista, con el ánimo de generar una propuesta en donde al joven se le enseñe a tomar decisiones. Para ello, se ha elaborado un libro de cuentos y un manual para su aplicación.

Palabras claves: Aprendizaje Significativo, Filosofía para Niños, Existencialismo, decisión, pensamiento crítico, cuidante y creativo y solución de problemas.

Abstract:

Teenagers are in a reality that confronts them, asking them to make decisions about their lives and that of others. Therefore, this article makes a trilogy from the Meaningful Learning Theory, Philosophy for Children and existentialist philosophy, with the aim of generating a proposal in which the teenager is taught how to make decisions. For this purpose, the authors wrote a series of stories and a manual for their use.

Key words: Meaningful Learning Theory, Philosophy for Children, Existentialism, Decision, Critical, Caretaking and Creative Thinking and Problem Solving.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la enseñanza se han creado teorías, métodos, didácticas y herramientas lúdicas para mejorar la formación educativa de los niños, adolescentes y adultos en general, con el fin de desarrollar y potenciar su capacidad para razonar coherentemente en pro de su crecimiento intelectual, físico y espiritual. Para conseguir esto se han planteado diversos modelos desde la Escuela Tradicional hasta la Escuela Nueva, donde cada una de ellas comprende, asume y ve al estudiante de diferentes formas.

De esta manera, podemos comprender cómo se ha dado prioridad a algunas teorías dentro de la institución como el estímulo-respuesta de Pavlov y el conductismo de Skinner para educar al niño o cómo en otras se ha asumido la teoría de David Ausubel como Aprendizaje Significativo para el mismo fin, entre otras. Cada una de ellas busca que el niño genere herramientas necesarias para que pueda dar respuesta a aquellos interrogantes que le surgen desde el inicio de su vida al descubrir con asombro el mundo que se le presenta. La manera de ir descubriendo ese mundo es por medio de las preguntas, la aprehensión de los objetos, la exploración, entre otros.

Por ello, las preguntas que suelen hacerse los niños, las podemos dividir en tres grandes grupos: el primer grupo son de carácter metafísico, que son preguntas por el ente: ¿Qué es el espacio?, ¿Qué es el tiempo?; el segundo grupo son de carácter lógico, que van dirigidas a preguntar por la forma, causas y razones y son del tipo ¿Y eso qué es?, y ¿Por qué?; y el tercer grupo son de carácter ético y por sus sentimientos, lo bueno, lo malo, la alegría, la tristeza. Un ejemplo de ello es al niño que le regala un pollito, el niño lo cuida, le da comida, pero al transcurso de la semana el pollito amanece muerto. Entonces el niño llora de tristeza porque su pollito se murió y le pregunta a sus padres ¿Por qué se murió?, y ¿a dónde van los pollitos cuando mueren?, ¿en dónde va estar él va crecer? ¿él va ir al cielo, porque se portaba bien? Tales preguntas confieren el sentido mismo de la vida del ser humano, sin embargo no siempre hay respuestas a las preguntas que surgen. Así pues, por más teorías, modelos, lúdicas, métodos y didácticas pedagógicas que haga el ser humano, se verá frustrado ante el hecho de que ninguna logra dar las todas las herramientas para que el sujeto pueda responder a cabalidad aquellos interrogantes. No obstante, es claro que algunas pedagogías logran satisfacer esta necesidad más que otras, ya sea porque extinguen aquella actitud cuestionadora del sujeto, o por el contrario la motivan de forma tal que él mismo termina por hallar una respuesta satisfactoria.

Por ello, este trabajo es una propuesta que busca animar a los jóvenes de hoy a asumir una postura ante las decisiones que debe tomar a lo largo de la existencia. Por tal motivo, este trabajo se divide en dos grandes partes, pero que a su vez son una sola unidad. La primera parte es la literaria y la segunda parte es la fundamentación teórica, junto con la cartilla para la aplicación de los cuentos.

La primera parte es la literaria que está compuesta por diez cuentos creados desde un marco existencialista, en donde unimos la filosofía y la literatura. No es una parte aislada dentro del trabajo, sino que, como el rizoma, todas sus partes se unen haciendo un entramado. Esto no permite que se reduzca a una multiplicidad o una unidad, sino que se transforme y forme un gran cuerpo.

Como lo dice el filósofo Deleuze, “El libro ideal sería, pues, aquél que lo distribuye todo en ese plan de exterioridad, en una sola página, en una misma playa: acontecimientos vividos, determinaciones históricas, conceptos pensados, individuos, grupos y formaciones sociales” (Deleuze, 1977, pág. 4). Nuestros cuentos son las expresiones de una visión de mundo, de historia tanto personales como sociales que se expresan y dibujan el mundo por medio de la palabra escrita. Mas sabemos que los cuentos no son una imagen completa del mundo; los cuentos y el mundo se entremezclan creando como “tal una desterritorialización del mundo, pero el mundo efectúa una reterritorialización del libro” (Deleuze, 1977, pág. 5)

En cuanto a la segunda parte, encontraremos el sustento teórico de la propuesta, basada en la teoría de Aprendizaje Significativo, el modelo de Filosofía para Niños (FpN) y la filosofía existencialista desde Kierkegaard y Sartre. Estos son los tres grandes pilares que fundamentan los cuentos y su aplicación pedagógica, que busca motivar o estimular en los jóvenes adolescentes la toma de decisiones de forma consciente, partiendo no de un juicio preestablecido, sino de un análisis de los problemas (planteados en los cuentos) y desde la argumentación, la cual sustenta en buenas razones la opción que se asume.

Para que este fin se pueda materializar es necesario el manual que elaboramos. Este manual servirá como guía para aplicar los cuentos desde un marco literario-filosófico-pedagógico que pretende abarcar tres metodologías a través de las cuales creemos se puede llevar a la práctica la propuesta, así pues: por un lado, se encontrará la propuesta de una sesión de Filosofía para Niños; en segundo lugar, se encontrará una clase magistral, elaborada desde las propuestas del aprendizaje significativo.

Por tercero y último, encontramos una aplicación como el juego de rol que responde no sólo a la necesidad del docente, sino también del estudiante o de quien quiera aplicar los cuentos de una manera diferente, en que cada uno de los jugadores asume un determinado rol, papel o personalidad a partir del cuento. De esta forma, el juego pretende traspasar las barreras de la escuela y establecerse también en la vida social y familiar, pues desde esta propuesta no habrá la necesidad de un docente tradicional que dirija el juego, aunque también puede ser usado por el profesor como herramienta pedagógica para la dinámica de una clase innovadora. En efecto, estas son las tres alternativas de aplicación del material literario que se presentan como herramienta de apoyo del docente, de los padres y de todo aquel que se interese por aplicar este proyecto en su vida.

Cabe anotar que todos los cuentos pueden ser trabajados desde cualquiera de las tres maneras, pero tan sólo hay seis de los diez cuentos que tienen una estructura de aplicación; esto porque queremos dejar a la libertad y creatividad de quien los vaya a poner en práctica y que sienta que puede utilizar este material de la manera que mejor le parezca.

Por otra parte, en el manual se va a explicar cómo se hace una sesión de Filosofía para Niños, las partes de una clase magistral desde el aprendizaje significativo y guías para hacer los juegos de rol. Esto con el fin de que en la parte teórica se haga alusión a estos tres aspectos, pero sabiendo que la explicación detallada se encuentra en la manual.

Además, debe tenerse en cuenta que la propuesta no quiere cambiar las estructuras de cómo se hace filosofía para niños, de la clase basada en aprendizaje significativo o de la manera de educar, sino hacer un aporte para lograr el objetivo de generar procesos de toma de decisión conscientes en los jóvenes.

Libro I:

1. Fundamentación teórica:

- I. Aprendizaje Significativo:** *Una construcción del saber*
- II. Filosofía Para Niños (FpN):** *una propuesta significativa que posibilita una formación para la decisión.*
- III. Filosofía Para La Decisión:** *fundamentación teórica desde el existencialismo, hacia una pedagogía significativa para la existencia, la libertad, la angustia y la decisión*

Libro II:

- I. **Libro de cuentos:** *Gotas amargas*
- II. **Manual Docente:** *guía del proyecto para uso del docente, desde la trinidad lúdica (sesión, clase y juego)*

I

Aprendizaje Significativo: una construcción del significado.

Comenzamos con la parte de pedagogía, no de manera arbitraria, pues tiene su razón de ser al querer observar cuidadosamente cómo el niño o el adolescente inicia su aprendizaje al querer comprender el asombro que le produce el mundo. Por ello, la Teoría del Aprendizaje Significativo la expondremos desde la propuesta de David Ausubel, que busca presentar una alternativa a las clases magistrales de la pedagogía tradicional. Sin pretender profundizar en ellas, las críticas principales hacia esta pedagogía expuestas en la propuesta de Ausubel y otras que siguen la misma corriente es que en el modelo tradicional al alumno se le quita la capacidad de asombro, de enlazar ideas nuevas con las que ya posee y de buscar creativamente soluciones a problemas, pues en ese modelo se busca que el estudiante reproduzca el conocimiento tal como fue transmitido por el profesor. En contraposición, la propuesta de Ausubel busca que el niño, el adolescente o el joven sea capaz de construir desde su propia experiencia un nuevo conocimiento. Para que esto suceda, el acto educativo tiene que tener sentido para quien está aprendiendo, y una forma de lograrlo es a través de materiales didácticos que resulten significativos en la experiencia del aprender. Esto le ayudará en su aprendizaje y capacidad de argumentación y le dará herramientas para que sea capaz de resolver problemas.

Pero antes de adentrarnos en el texto, debemos decir que hemos decidido concentrarnos en la propuesta de Ausubel, específicamente en su escrito *Psicología Educativa*, y no en otros teóricos que también han trabajado este tema porque al revisar textos de otros autores como: Cesar Coll, Luz Rodríguez Palermo, Marco Antonio Moeria y Lydia Galagovsky entre otros, se basan y hacen referencia constante al modelo de Ausubel. Por esta razón nos pareció como lo más conveniente concentrarnos en el expositor principal de la teoría.

Para Ausubel, “el aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel D. P., 1993, pág. 46). Esto implica que los estudiantes aprenden entrelazando las ideas ya aprendidas con las nuevas. Sin embargo, esto supone también la predisposición para aprender y el conocimiento previo que cada persona tiene.

Así mismo, las ideas se enlazan gracias a que el material genera ideas significativamente nuevas que en la estructura mental de los estudiantes son diferentes y únicas, que se relacionan con lo que él ya sabe. Esto hace “parte del continuo de aprendizaje de memoria – significativo en oposición al continuo de recepción – descubrimiento” (Ausubel D. P., 1993, pág. 538). Esto quiere decir que el niño trabaja la memoria con los conceptos que él posee y hace una asimilación con los nuevos saberes, para hacer una acomodación en su conocimiento. Esto confirma la afirmación anterior de que el aprendizaje no se hace de manera arbitraria, sino de una forma natural asociando todos los conceptos.

Además, Ausubel reconoce tres tipos de aprendizaje significativo, que se dan por medio de la acción y efecto de recibir los nuevos conceptos pero que hacen parte de un mismo proceso:

1. El aprendizaje por representaciones:

Este aprendizaje ocurre cuando se iguala los significados con los símbolos y sus referentes o representaciones “(objetos, eventos, conceptos) que significan para el alumno cualquier significado a los que su referente aludan” (Ausubel D. P., 1993, pág. 46). Este aprendizaje es significativo porque el niño toma la representación (referente o símbolo) a la cuál le dieron un significado y, por repetición, iguala y por lo tanto relaciona de manera no arbitraria el símbolo y el significado para incorporarlo en su estructura cognitiva. Ejemplo de ello, es cuando un niño hace la relación entre el color y el dibujo del semáforo, ya que, el color verde para los carros significa permiso para pasar y si la figura está en rojo significa que tiene que parar, porque es el turno de los otros carros, y si no se respeta, nos pueden atropellar.

2. El aprendizaje de preposiciones:

Este aprendizaje se da cuando el estudiante une las ideas significativamente con preposiciones subordinadas a su estructura cognitiva, es decir, lo que hace es ejemplificar o apoyar las ideas ya existentes con un conocimiento relevante para él. Un ejemplo de este aprendizaje es cuando se le dice a los niños que todos deben comer bien para que puedan crecer, entonces se les hace las siguientes preguntas ¿Qué es comer bien? Uno de ellos contesta, es comernos las papas que nos envían en la lonchera y otro le contesta es comer comida saludable, entonces pregunta el docente y ¿Qué es comer comida saludable?, contesta un niño es comer verduras, porque así se llega a ser grande y si no nos quedamos pequeños. De esta manera están subordinando la idea de las verduras a la de comida saludable, y la de comida saludable a comer bien para crecer.

3. Aprendizaje de conceptos:

En este aprendizaje confluyen los dos anteriores, pues “los conceptos en sí consisten en los atributos de criterio abstractos que son comunes a una categoría dada de objetos, eventos o fenómenos, a pesar de la diversidad a lo largo de las dimensiones diferentes de las que caracterizan a los atributos de criterio compartidos por todos los miembros de la categoría” (Ausubel D. P., 1993, pág. 46). Esta confluencia se da debido a que los conceptos poseen nombres, tal como los objetos o los eventos particulares, entonces los niños toman el objeto, éste lo pasan al símbolo y es cuando hacen su restructuración de su pensamiento (llevándolo a realizar su metacognición¹, que es la restructuración de su pensamiento donde une los conceptos antiguos con los nuevos conceptos) Es por eso, que el niño hace un aprendizaje significativo y no mecánico. Siendo de esta manera, que los anteriores aprendizajes confluyen, pues, hace las operaciones de representación y preposición, sin ningún inconveniente a nivel cognitivo.

¹Metacognición en aprendizaje se define como las representaciones internas de la tarea que el aprendiz utiliza para construir su propio entendimiento. Rinaudo, María Cristina, Metacognición y estrategias de aprendizaje, <http://hamminkj.tripod.com/metacog.html>

Estos aprendizajes se dan gracias a que el docente busca material significativo para la clase; éste debe ser “lo suficientemente “sensible”, plausible o no al azar como para que no se relacione de manera arbitraria sino sustancialmente a las ideas relevantes correspondientes que radican en el reino de la capacidad del aprendizaje humano” (Ausubel D. P., 1993, pág. 541). En otras palabras, el material que el docente utilice en la clase no puede ser escogido al gusto de él, sino que debe estar acorde con la edad y el grado que el joven se encuentra cursando, pues lo que busca es que el material sea agradable y no choque con la estructura cognitiva particular del estudiante.

Sin embargo, que el material sea significativo no es suficiente para que el aprendizaje sea significativo, pues aunque puede ser intencionado y sustancialmente relacionable con las ideas correspondientes, “es necesario también que el contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognitiva del alumno en particular” (Ausubel D. P., 1993, pág. 51). Las ideas nuevas se relacionan con alguna imagen, símbolo o con algún concepto que el estudiante ya posee con anterioridad, y éstos deben por lo tanto estar incorporados en ese material. Esto es importante dado que, según Ausubel, la estructura cognitiva de las personas, y por lo tanto de los estudiantes, incorpora conocimiento nuevo a través de relaciones jerárquicas; es decir, los nuevos conceptos o proposiciones más abarcadores los incorpora subordinando a ellos conceptos, ideas o representaciones ya existentes.

Esto nos conduce a la parte de resolución de problemas y creatividad, pues el material debe despertar en el joven problemas y preguntas, los cuales deben ser orientados debidamente por una hipótesis, que exige la transformación y reintegración del saber para adaptarse a las demandas de una meta puntual o de una relación de medios-fines.

Para Ausubel, la resolución de los problemas se presenta en todas las edades, pero debe hacerse una distinción en cuanto a la estrategia que se usa para solucionarlos. Según Ausubel, se encuentran dos estrategias: por ensayo y error y a través del discernimiento. En cuanto al enfoque de ensayo y error, esta manera de solucionar problemas implica que la persona se está enfrentando a “problemas en que no existe o no es discernible ningún patrón de las relaciones significativas. De ahí que sea característico del aprendizaje motor y de la resolución de la mayoría de laberintos” (Ausubel D. P., 1993, pág. 486). Esta estrategia no es en la que se hace énfasis, ni en Aprendizaje Significativo en general, ni en Filosofía para Niños en específico porque, al no haber otras ideas previas o conocimiento previo con el que puedan relacionar ese problema, su resolución se queda en un asunto mecánico puntual que no genera nuevo conocimiento.

Por ello, la resolución de problemas por discernimiento es un tipo de aprendizaje significativo por descubrimiento, debido a que las condiciones del problema y los objetivos deseados son relacionados intencional y sustancialmente con la estructura cognitiva existente. Ejemplo de ello es cuando a los niños se les pregunta ¿Qué es el Sol?, entonces ellos comienzan a dar sus apreciaciones entorno a lo que comprenden por el sol: es una bola que bota calor; es un círculo. Y otra persona dice, pero un círculo también puede ser la luna. La respuesta entonces puede ser que la diferencia es que la luna no da calor y además sale de noche. Mediante estas reflexiones ellos están haciendo discernimiento y pueden llegar por ellos mismos a dar la respuesta de qué es el Sol. Aquí se evidencia la relación que tiene el Aprendizaje Significativo con la Filosofía para Niños, dado que esta última

también es “una aproximación orientada hacia la generación y comprobación de hipótesis con el propósito de comprender las relaciones que implican fines significativos en un problema particular” (Ausubel D. P., 1993, pág. 488).

Por eso, lo más importante para la teoría del aprendizaje significativo “es indicar primeramente cómo se adquiere el discernimiento y en qué difiere de otros tipos de resolución de problemas” (Ausubel D. P., 1993, pág. 492). Para entender esta relación se indican a continuación las etapas o estrategias que conlleva la resolución de problemas en el marco del proceso de discernimiento:

1. Un estado de duda
2. Intento por identificar el problema
3. Relacionar las preposiciones del problema con las estructuras cognitivas
4. Replanteamiento del problema
5. La solución acertada, que se puede dar por varios caminos, la cual debe ser comprendida.

“En realidad, desde luego, no todos los casos de resolución de problemas manifiestan todas las etapas ni siguen el mismo orden consecutivo.” (Ausubel D. P., 1993, pág. 492). Aunque estas etapas son las pautas generales utilizadas en Filosofía para Niños, la última en especial no siempre se da debido a que a la pregunta no siempre se le puede dar una respuesta “acertada” o queda abierta la sesión. Sin embargo, como indica la cita, esto no implica que el aprendizaje que se genera mediante esta metodología deje de ser significativo.

Estas estrategias de la resolución de problemas se entremezclan con la creatividad, ya que ésta es una capacidad particularizada del individuo que se aplica en todos estos procesos, pues es la capacidad de generar ideas nuevas en el área de la actividad intelectual o artística. En palabras de Ausubel, la creatividad es “el logro en la resolución de problemas que involucra la aplicación del conocimiento a problemas exclusivamente nuevos o remotamente realizados en términos de la propia historia de la vida del individuo o la generación de estrategias para la resolución de problemas correspondientes” (Ausubel D. P., 1993, pág. 539). Además, esta es una capacidad de todos los estudiantes, todos tienen el potencial de desarrollar esa capacidad, pero tiene que estimularse y orientarse a través de estrategias y de material significativo.

Tras haber observado la parte de resolución de problemas y la creatividad, la cual no se desliga de la parte del material significativo pues lo que se busca es que el estudiante logre hacer todo un proceso crítico, cognitivo y creativo, se trabajará a continuación el tema de los materiales didácticos, los cuales son un tipo de material significativo que se configura como un medio para que la teoría se lleve a la práctica.

Para ello, el material didáctico debe tener un orden de presentación con base en preguntas, ejemplos, analogías y relaciones con otros materiales que estimulen al joven; a su vez, deben contar con los medios y actividades que le resulten potencialmente representativos.

Esto exige al docente una planificación adecuada del currículo e instructivo que fomente una didáctica favorable a este tipo de aprendizaje que a la vez motive el aprovechamiento académico y personal, pues puede que haya un material didáctico, pero es importante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo que se logre mantener el interés de los jóvenes por aprender, sino que también esto ayude al adolescente a ser más consciente de sus propios contextos para tomar las decisiones que afectan su vida y la de los otros. Por ello, el material pedagógico y lúdico que creamos en esta propuesta maneja tres diferentes estrategias para que ni el profesor ni el estudiante caigan en la monotonía y puedan incorporar nuevos elementos: juego de rol, una sesión de filosofía para niños y una clase en el aula de filosofía.

Ausubel propone como material didáctico, entre otros, materiales impresos, laboratorios y películas educativas, pues cada uno de éstos ayuda a crear lazos entre el conocimiento que ya se tenía y el nuevo. Por ello, la propuesta de los cuentos y las guías para su uso a través del juego de rol, la sesión de filosofía para niños y la clase en aula son materiales significativos, pues en ellos se busca que los estudiantes, grupo de amigos o las familias en casa, generen nuevas formas de conocimiento con base en lo que ya saben, por medio de la argumentación, la indagación y la resolución creativa de problemas, en donde ellos hagan propio el saber que van adquiriendo.

Esto nos lleva a dar paso a la segunda parte de Filosofía para Niños como una propuesta relacionada con el aprendizaje significativo, que plantea nuevas preguntas y nuevas ideas a la propuesta en general, además de ser un modelo pedagógico específico.

II.

Filosofía Para Niños (FpN)²: *una propuesta significativa, que posibilita una formación para la decisión.*

Esta segunda parte del artículo tiene como objetivo principal evidenciar tres aspectos fundamentales: en primer lugar, definir qué es filosofía para niños y cuál es la relación que existe con el aprendizaje significativo planteado por Ausubel que ya se expuso en la primera parte del presente escrito. En segundo lugar, ¿por qué FpN es el otro eje central del proyecto? Finalmente, como tercer aspecto se planteará el posible camino a la relación que existe entre FpN y la filosofía existencialista de Kierkegaard y Sartre, con la cual se pretende sustentar el concepto de decisión, aplicado en este trabajo como eje articulador y piedra angular de los cuentos, que se asumen como las herramientas lúdicas para la decisión y la toma de decisiones, que se trabajaran en la tercera parte del presente escrito:

El visitante de un planeta cuyos habitantes fueran todos incorregiblemente racionales, encontraría, sin duda, en nuestro sistema educativo muchos motivos para extrañarse. No se trata de que nosotros ignoremos la ineficacia de este sistema. Más bien, la causa de su

² De ahora en adelante entiéndase Filosofía para Niños como FpN

extrañeza estaría en el método con el que combatimos esa ineficacia. Una y otra vez hemos recurrido a reformarlo en vez de transformarlo (Lipman, 1998; pág. 51).

Lo cierto es que, afirma Lipman, “por lo que respecta a los niños ningún plan educativo será digno de ese nombre a menos que dé como resultado experiencias escolares y extraescolares significativas” (Lipman 1998; 57); pero además, es preciso que además de ser significativas, sean altamente lúdicas, como por ejemplo a través de la literatura, que susciten la aventura, pero que además sea práctico, en el sentido de que sea útil para su propia vida. Así, podemos afirmar que FpN es un proyecto que busca, si bien no responder a todas estas necesidades, si al menos generar en los niños vivencias significativas. En efecto, es preciso avanzar a la explicación de lo que conocemos por Filosofía para Niños, para lo cual recurrimos al autor Diego Pineda, quien nos dice en su texto *El ABC* que primero debemos comprender lo que no es FpN, con el fin de clarificar lo que sí es. Entonces, haciendo caso a lo dicho por el profesor, partamos de la afirmación de que:

1. Filosofía para Niños no es una filosofía creada por adultos para que los niños la comprendan mejor, es decir, no es la filosofía de adultos hecha comic para que los niños la entiendan, pues dice Diego, “como si se tratara de <Platón para niños de seis años>, <Hegel para adolescentes>, o <metafísica para infante>. El sentido básico de FpN no es el de una comercialización o vulgarización simple de la filosofía” (Pineda 2004, pág. 48).
2. Como segundo punto es preciso aclarar que FpN no es una didáctica de la filosofía, es decir, “una serie de procedimientos y reglas generales para el aprendizaje del saber filosófico” (Pineda 2004, pág. 50).

Estas dos aclaraciones nos permiten construir un posible concepto de lo que es FpN. Para empezar, partamos de las aclaraciones a los anteriores malentendidos. De esta forma, como respuesta al primer punto, sería más fácil hablar de un filosofar con los niños, pues dice Pineda, “[...] lo que se pretende es que desde los primeros años de educación, los niños puedan ejercitarse en la exploración de los conceptos básicos (verdad, realidad, justicia, belleza, buenas razones, etc.) en términos de los cuales dan cuenta de su experiencia de mundo” (Pineda 2004, pág. 48). Así pues, lo que se pretende es la creación de una filosofía con los niños, que les permita razonar a partir de sus diversas preguntas e inquietudes.

Finalmente y como respuesta al segundo malentendido referido a la visión de FpN como una didáctica, se puede responder que lo que se pretende hacer según lo dicho por Diego es más un proyecto general de educación filosófica, promoviendo así la posibilidad de convertir la educación de nuevo a sus orígenes como parte de un conjunto, esta vez, mediado por lo filosófico. Esto implica que la filosofía trascenderá hacia el trabajo en conjunto con otras disciplinas como pueden ser las matemáticas, las ciencias naturales, sociales y hasta la educación física, pues en últimas lo que se pretende es formar a los niños y jóvenes en una educación para la reflexión, que promueva en el niño la capacidad de asombro que suele perder con el tiempo.

En consecuencia, FpN es según lo dicho por Pineda, “[...] un proyecto de alcance mundial cuya pretensión básica es la de articular la educación del futuro en torno al desarrollo del pensamiento superior, en sus diversas modalidades (pensamiento analítico, intuitivo,

crítico, reflexivo, creativo, solidario, etc.)” (Pineda 2004, pág. 52). Es decir, que se apuesta por formar estudiantes poseedores de ciertas características cognitivas, por ejemplo: capaces de analizarse y analizar problemas (Pensamiento analítico); capaces de sentir, percibir y reflexionar sobre sus experiencias corporales (pensamiento intuitivo); capaces de formular interpretaciones y soluciones a los diversos inconvenientes de su contexto (pensamiento crítico), con habilidades de reflexión frente a su vida y la de los otros, para finalmente ser capaces de plantear soluciones sobre su vida, tomar decisiones y lanzar juicios conforme a su discernimiento (pensamiento ético). Así, además de ser un proyecto para el desarrollo de habilidades cognitivas, “[...] es sobretudo un programa de desarrollo social. Su intención es de carácter ético-político, más que cognitivo-instrumental” (Pineda 2004, pág. 49).

Por tanto, es preciso que entendamos FpN desde tres sentidos, según lo explicado por Walter Kohan en una cita de Diego en *El ABC*:

El primero como un programa, es decir, como un conjunto de cartillas y manuales que promueven la discusión filosófica. Siendo tomado así como un material didáctico o un método para la enseñanza de la filosofía implica una formación bastante extensa, disciplinada y dedicada por parte del docente. El segundo como una propuesta pedagógica, es decir, como una propuesta detallada y encargada de llevar la filosofía a la escuela primaria. “En este sentido, FpN sería tanto la implementación concreta de la enseñanza filosófica en las aulas infantiles como toda la producción teórica que anima y fundamenta esta práctica” (Pineda 2004, pág. 53). Ahora bien, la tercera y última consiste en definir FpN como un movimiento, es decir, “un conjunto de prácticas, métodos, formas de trabajos desarrollados por filósofos, educadores, psicólogos de diversas partes del mundo a partir del trabajo de M. Lipman” (Pineda 2004, pág.53-54). Por ende, se le considerará como movimiento a la posible relación entre disciplinas, a la formación investigativa en el aula y a la formación de la comunidad de investigación.

Como resultado, después de esto se puede decir que FpN es, según Diego Pineda, lo siguiente:

¿Qué es propiamente FpN? Creemos que la manera más adecuada de comprender el asunto es diciendo que FpN es un proyecto de educación filosófica, es decir, no sólo un método para enseñar filosofía o una determinada concepción sobre el valor pedagógico de la filosofía, o sólo unas actividades y planes desarrollados por filósofos y educadores para promover las capacidades de reflexión filosófica de los niños, sino una pretensión más amplia: la de proponer y sustentar la idea de que la educación del futuro deberá ser una educación filosófica, es decir, una educación en la cual el aprendizaje logrado ha de ser el fruto del trabajo reflexivo de los propios niños más que de la enseñanza directa de los maestros. (Pineda 2004, pág. 55)

Por otra parte y como complemento a lo que acabamos de decir es preciso explicar qué significa lo que hemos denominado como comunidad de indagación. Para responder a esto es preciso partir del supuesto básico que dice que todos los niños y jóvenes son capaces de pensar por su propia cuenta. Así pues, teniendo esto claro, podemos comenzar diciendo, según lo dicho por el profesor, que en una Comunidad de Indagación:

No se trata de discutir propiamente, es decir, de enfrentar mis ideas con las de otros para llegar a ver, finalmente, quien tiene la razón. Se trata, más bien, de dialogar, es decir, de intentar <<governos a través de logos>>, es decir, de dejarnos llevar por la propia exploración de las ideas hasta elaborar nuevas comprensiones de las cosas. [...] nosotros no estamos tratando de probar nada. Sólo tratamos de comprender lo que está pasando. Esto es lo esencial en una comunidad de indagación: no se trata de ganar una discusión, de mostrar a otro que tengo la razón, sino de cultivar un comportamiento razonable (Pineda 2004, pág. 86).

En efecto, lo que se pretende en la comunidad de indagación o de diálogo es propender por la búsqueda del diálogo y el uso del razonamiento. Esto se conocerá como el principio de razonabilidad, en el cual según Kant, se busca el uso del entendimiento común, es decir: pensar por uno mismo, pensar desde la perspectiva de otros y pensar de forma siempre consistente. No obstante, es preciso hacer la salvedad como ya lo habíamos enunciado en la cita, que en la comunidad de investigación no se pretende comprobar ni demostrar nada, lo que la hace diferente y distante de lo que seguramente conocemos como comunidad científica, que propende siempre en la búsqueda de “la verdad”. Esto no significa que en FpN no busque la veracidad, sólo que no es un punto central y crucial, pues no pretende que haya una única verdad. Lo que se pretende es pensar, reflexionar y sobre todo dar razones, sin importar el juicio de valor o las conclusiones que de ellas se saquen. Por este motivo se hablará de razones y no de pruebas, como se haría en una comunidad científica.

La comunidad de indagación filosófica se basa, más que en unos procedimientos reconocidos por todos para alcanzar un conocimiento verdadero, en el supuesto fundamental de que todos aquellos que la conforman están comprometidos en una búsqueda común y que cada uno de ellos es una persona en condiciones de emprender una búsqueda razonable. [...] si pretendemos que los niños y los jóvenes pueden comprometerse en una búsqueda filosófica, es necesario que reconozcamos como punto de partida necesario su capacidad para pensar por sí mismos (Pineda 2004, pág. 87).

Ahora bien, podemos decir que este pensar por sí mismos se encuentra ligado en todo momento durante la comunidad de investigación, desde la escogencia de los temas hasta la forma de proceder en el diálogo que se establezca, y constituye siempre un elegir libre y autónomo. Aun cuando se pretenda para toda la comunidad y el beneficio sea para todos, siempre ha de partir del interés particular de cada individuo que entra en un acuerdo con sus pares hacia un fin en común. Así pues, afirma Diego:

Lo que hay son individuos interesados en ciertos problemas que se comprometen en una búsqueda común de la que todos esperan encontrar mejores razones y mejores formas de comprensión de su experiencia. El trabajo filosófico que hacen los niños y los jóvenes en FpN se funda en el cuestionamiento y la investigación que ellos mismos son capaces de hacer a propósito de los asuntos que resultan de su interés (Pineda 2004, pág. 88).

En efecto, la comunidad de indagación será una constante construcción de conocimientos desde lo particular, pero a su vez con el otro. Así, el aprendizaje es un proceso social en donde en la interacción con el otro, llámese pares, maestros e incluso personajes ficticios en el caso de los actores de los cuentos y las novelas, me posibilitan la construcción de conocimientos nuevos, sentimientos y valores que no eran tan fáciles de construir en el mero proceso del conocimiento individualizado.

En últimas, afirma Ann Sharp respecto a lo que significa una comunidad de diálogo:

Aspira sólo a ser una comunidad humana que garantiza y favorece el crecimiento de las personas. [...] es una forma de reunión basada en la solidaridad, no sólo intelectual, donde los miembros se reconocen unos a otros como personas y tratan de no perder el contacto unos con otros en tanto seres humanos. Se trata de hacer filosofía con rostros humanos y, al mismo tiempo, tener el coraje que esa comunidad engendra para desarrollar la investigación (Pineda 2004, pág. 88).

Habiendo definido el proyecto de FpN es preciso que continuemos con la relación propiamente dicha entre Aprendizaje Significativo y FpN. Para responder a ésta basta con revisar lo ya planteado en las definiciones e intentar establecer el puente entre una y otra. Partamos del hecho de que en FpN se pretende una educación en búsqueda de sentido, para lo que se plantea una investigación filosófica como modelo de educación. De esta forma, la investigación en el aula y el movimiento dentro de ella misma, ya sea por medio de las comunidades de diálogo, de la retroalimentación, de la interacción entre sujetos, del constante cuestionamiento y de la capacidad de asombro que se supone deben encontrarse al interior del aula misma, hacen que se construya dentro de sí un constante aprendizaje que da sentido a la vida de los niños y por ende produce mayores significados de los que poseían antes de empezar.

Este punto es relevante y central para el enlace con Filosofía para Niños, debido a que ambas pretenden que los estudiantes asimilen nuevos conceptos relacionándolos con ideas ya existentes. En el caso de FpN caso, esto se da gracias a la creación de material potencialmente significativo, en forma por ejemplo de novelas o cuentos, que permitan la adquisición de nuevos significados, porque el joven aprende a ser crítico en su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a “analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento” (Ausubel D. P., 1993, pág. 501).

De esta forma, estamos haciendo alusión a la parte de resolución de problemas y creatividad de la que ya nos hablaba Ausubel, pues el material debe despertar en el joven problemas y preguntas, los cuales deben ser orientados debidamente por una hipótesis (o idea orientadora, como se denomina en Filosofía para Niños) que exige la transformación y reintegración del saber para adaptarse a las demandas de una meta puntual o de una relación de medios-fines, como se va a explicar más a fondo cuando veamos en el manual lo que es una sesión de FpN.

Finalmente, es pues a partir de aquello que surge del estudiante mismo como ideas preconcebidas en conjunción con nuevos conceptos y propuestas, que se formarán y darán origen a nuevas ideas significativas. Así, FpN es uno de los promotores e impulsores de aprovechamiento de este conocimiento previo, pues en las sesiones de FpN es clave partir de lo que ya conocen, pues sólo cuando se parte de lo familiar y se enlaza con el conocimiento nuevo que me proporcionan tanto los otros como el docente, logro consolidar un conocimiento nuevo y significativo, pero además consolido así ser parte de una nueva experiencia significativa, lo que hace que el estudiante construya y dé sentido a su mundo inmediato.

Habiendo terminado el primer punto de esta segunda parte, es pertinente que nos cuestionemos acerca del siguiente, que refiere al por qué de filosofía para niños como uno de los tres ejes articuladores del proyecto. Para dar respuesta a este interrogante es preciso aclarar que se ha escogido a FpN en vista de que es un proyecto lo suficientemente flexible como para permitir un enlace coherente entre las otras dos propuestas metodológicas de clase: por un lado con la clase fundamentada en el aprendizaje significativo, en tanto que puede apropiarse igualmente de los conceptos allí tratados y conseguir el mismo resultado planeado que es la construcción de nuevos conocimientos partiendo de la base de la experiencia ya vivida; por otro lado, puede ser tan moldeable como para transformarse en un juego de rol, partiendo de las mismas reglas con las que se lleva a cabo la sesión de FpN, en conjunto con las nuevas posibilidades que ofrece un juego de azar como el juego de rol, pues no es necesario modificar las posibilidades del juego, sino que por el contrario sean aprovechadas a favor del aprendizaje del joven, puesto que es de vital importancia mantenerse atento, receptivo, respetuoso, crítico y creativo a la hora de ser parte de un juego que requiere tanta atención como va a ser éste en donde la narrativa junto con la oralidad y la imaginación se solidifican en un sólo escenario del cual serán parte y participarán todos los miembros de la comunidad. De esta forma, al más mínimo despiste y descuido se habrán perdido de una acción, una jugada o en nuestro caso una decisión (para mayor comprensión de esto ver parte II del artículo que refiere al manual docente, en donde se explicará de forma detallada y profunda cada uno de las metodologías).

En efecto, el proyecto de FpN es el punto neutro entre lo formal y lo informal; no obstante, no es un punto neutro inmóvil, sino que por el contrario es un punto móvil capaz de transformarse en cualquiera de las otras dos posibilidades, dependiendo del interés que el docente busque en sus propias clases. En consecuencia, el docente deberá ser capaz de buscar siempre la forma de que el aprendizaje sea significativo para el niño independientemente de la opción que elija; así pues, llámese clase, sesión o juego, el docente debe estar preparado para asumir la decisión que tome y en ella hallar lo significativo que tenga de ella cada una de las diferentes experiencias que los niños vivirán de diferentes maneras de acuerdo a la opción brindada por el maestro, o por aquel que use el material. Así pues, en la propuesta de FpN se entretienen la teoría y la práctica de forma que genera continuamente experiencias significativas en los niños. Por esta razón, FpN se convertirá en el punto medio entre la diversión y la formalidad, pues aunque podría convertirse en cualquiera de las dos, la mejor opción para obtener un aprendizaje y una enseñanza significativa es mantenerse en su estado de sesión de FpN.

Por último, hemos llegado al final de esta segunda parte, en el cual se pretende tender el puente que existe entre Filosofía para Niños y el existencialismo.

Para empezar, toquemos algunos puntos claves de FpN que no han sido abordados y que son pertinentes para la comprensión de esa unión. Así pues, partamos del hecho de que existe una necesidad de regresar a la completitud de los saberes, es decir, de buscar la integralidad en el conocimiento y rehusarnos a la fragmentación del mismo, puesto que al hombre lo encontramos de forma unitaria y no fragmentado en secciones. Entonces, si bien no estamos diciendo que se le trate al conocimiento de forma general y vacía, sí se pretende generar una mayor relación entre saberes pues afirma Lipman: “cuando una materia intenta despojarse de sus presuposiciones y ramificaciones éticas, lógicas, estéticas y

epistemológicas porque son discutibles o polémicas, elimina las auténticas características que permitían a los alumnos como una pieza junto a todas las demás piezas académicas” (Lipman 1998; pág. 45). Por el contrario, lo que se pretende desde FpN es promover el pensamiento crítico, creativo y cuidante, pues de ser posible la intromisión de la filosofía en otras disciplinas generaría una mayor capacidad de análisis, razonamiento e interpretación, pero además sería mucho más sencillo intentar establecer una posible unión entre lo teórico y lo práctico.

Para comprender mejor lo anterior, partamos de la afirmación de que la conjunción de los tres pensamientos se le conocerá o mejor se unificarán en lo que Lipman llamará Pensamiento Complejo. Para explicar cada uno de éstos comencemos por explicar cada una de las tres dimensiones que lo componen. Entonces, por pensamiento crítico entenderemos en primer lugar una actitud crítica, es decir, “la actitud de someter a juicio, a examen, a estudio, siguiendo, para ello, algunos criterios o reglas, ateniéndose a unos valores o parámetros” (Lago 2006; pág. 69). De esta forma, se puede decir que el pensamiento no puede ser una actividad arbitraria y desordenada, sino que como ya se dijo debe someterse a unas reglas, unos principios y unas condiciones determinadas que le permitirán construir nuevo conocimiento en vez de destruir la base que ya se traía. Así pues, hemos de censurar todo tipo de pensamiento crítico que propenda por la destrucción, la ofensa y el reproche; por el contrario hemos de apremiar y promover la crítica positiva como forma de analizarse uno mismo y el entorno que lo rodea.

Entonces, Lipman señala que: “el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto” (Lago 2006; pág. 71). En efecto, el pensamiento crítico busca generar en los jóvenes un interés por pensarse a sí mismos, desarrollando así con el tiempo diferentes habilidades cognitivas, propias del pensamiento crítico como: “formular hipótesis, definir términos, desarrollar conceptos, extraer inferencias a partir de premisas únicas y de premisas dobles, encontrar supuestos subyacentes, formular explicaciones causales, generalizar [...]” (Lago 2006; pág. 71). Finalmente, podemos concluir que según el filósofo, “[...] el pensamiento crítico es un pensamiento autónomo, un pensamiento que, basándose en el buen uso de unos instrumentos formales, puede ayudarnos a enriquecernos y a ampliar continuamente el caudal de nuestros conocimientos, de nuestras experiencias y de las perspectivas con que nos enfrentamos al mundo” (Lago 2006; pág. 72). En segundo lugar, hablaremos del pensamiento creativo, el cual se encuentra compuesto por tres características principales para poder ser llevado a cabo: la fluidez, la flexibilidad y la originalidad.

La primera, la fluidez, es, “[...] la capacidad que tiene una persona de producir o proporcionar diversas respuestas o soluciones alternativas ante una cuestión determinada. [...] la fluidez se caracteriza por un verdadero flujo de ideas y de sugerencias, las cuales, en un principio deben ser siempre consideradas como buenas o válidas” (Lago 2006; pág. 102).

La segunda, la flexibilidad “[...] que se caracteriza por el número de categorías o grupos de ideas en las que se puede clasificar la producción obtenida por medio de la fluidez” (Lago 2006; pág. 102). Así, a mayor incremento de flexibilidad, mayor será el grado de creatividad.

Finalmente, se encuentra la originalidad como muestra de innovación y autenticidad en las ideas planteadas por él, sometidos a comparaciones de autenticidad planteados por un grupo de personas que analicen la propuesta.

Teniendo claros estos tres criterios que propenden hacia el pensamiento creativo, podemos proseguir diciendo que, a diferencia del pensamiento crítico que busca mantener un uso adecuado de los criterios y la constante coherencia, el pensamiento creativo, aun cuando se apega a los criterios, tiene una mayor flexibilidad y libertad, es decir, no se somete rigurosamente a la coherencia. De esta forma:

Hay que tener en cuenta que una de las maneras de entender el pensamiento creativo es como un proceso de búsqueda en el que se piensan las múltiples posibilidades para resolver un problema o para manifestar o expresar una idea. Luego debe ser un proceso capaz de discriminar entre las diversas alternativas y de elegir entre la gran variedad de posibles soluciones aquella respuesta que se considera como mejor o más adecuada. Desde esta perspectiva el pensamiento creativo debe incluir un momento de autocritica, de autoevaluación y de corrección de los planteamientos y de las propuestas. [...] el pensamiento creativo y la creatividad no se reducen a exponer una visión más o menos original del mundo y de la realidad, no se limitan a reflejar un sentido particular y novedoso del autor o pensador, sino que además convoca al público, al lector o al receptor de la obra creativa a desarrollar a su vez una actitud crítica y creativa, a dar su propia respuesta ante tal realidad (Lago 2006; pág. 106).

Así, se pretende motivar a los jóvenes a una producción de conocimientos nuevos, a la creación de nuevos sentidos y posturas frente a diversos aspectos de la vida cotidiana y no cotidiana, pero sobre todo y más allá de un simple análisis y planteamiento de nuevas posturas, lo que se quiere con el pensamiento creativo es la construcción de un pensador en acción, que no sólo piense, sino que además sea capaz de actuar por sí mismo y para los demás.

Por último, hablaremos del pensamiento cuidante o cuidadoso:

Se trata de un pensamiento que al mismo tiempo que valora cómo piensa, valora lo que piensa. Luego, pensar lo que valoran los seres racionales es precisamente respetuoso (respectfull). Pensar lo que se valora que es bello es pensamiento apreciativo (appreciative). Pensar lo que se valora que es virtuoso es pensamiento admirativo (admiring). Si se valora lo que es sintiente es pensamiento considerado (considerate). Si se valora lo que debe ser apoyado es pensamiento animante (cherishing). Si se valora lo que es sufrimiento es pensamiento compasivo (compassionate).

Finalmente, hablaremos de la unión de los tres en la articulación que conoceremos como pensamiento complejo. Así, las dimensiones del pensamiento se clasificarán en el decir, el producir, y el hacer como equivalentes al pensamiento crítico, creativo y cuidante; éstas se encuentran íntimamente conectadas siendo así a su vez parte de una misma caja de herramientas, que se usan de acuerdo a como se requieran. De esta forma:

[...] cuando en algunos contextos o circunstancias no sea posible pensar desde la reflexión crítica y haya que aplicar elementos creativos, ésta manera de pensar y actuar será, de por sí, ser crítico y, en tales contextos, ambos lo crítico y lo creativo serán valores. En otras

situaciones, al actuar creativamente, al utilizar el pensamiento creativo, se necesitará actuar organizadamente, con precisión y razonadamente, en estos casos se muestra el valor de ser crítico a la vez que inventivo. Finalmente, en algunas situaciones en que se use el pensamiento cuidante serán conceptualmente poderosas y también innovadoras en cuanto a estilo o modo de actuar. (Lago 2006; pág. 121).

Por otra parte, se puede afirmar que lo que se busca tanto en el proyecto de FpN como en este trabajo es hacer filosofía desde el asombro frente al mundo, desde la curiosidad que los niños y los jóvenes tienen frente a lo desconocido que los circunda. En efecto, uno podría decir de inmediato que este parece un ejercicio sencillo si se trabaja con los niños desde pequeños, pero la pregunta sería ¿Cómo lograr generar esto en adolescentes que ya vienen trabajando desde una tradición educativa preestablecida como la de transmisión de saberes? En primer lugar, este ejercicio no va a ser fácil, pues es complicado entrar a romper el muro sólido que simboliza la tradición, e incluso muchos colegios que han asumido el proyecto, han optado por aplicarlos en los cursos de primaria y simplemente dejan que los de secundaria sigan a su ritmo hasta que se gradúe el último curso, lo cual ha hecho que los cursos superiores no reciban nada de aquella educación, pues ellos deberán recibir la educación formal en filosofía que requieren los estándares de evaluación y las competencias educativas planteadas por el ICFES.

Sin embargo, existe una posible grieta en el sólido muro que representa la tradición escolar, y es con la que creemos se puede llegar a resolver aquella evidente problemática que se presenta en el colegio, en donde se busca qué hacer para tener una mayor cobertura, causando también un mayor impacto en el medio escolar. Partamos entonces del hecho de que no sólo los niños tienen dudas frente al mundo, sino que también los adolescentes las tienen. Ahora bien, debemos aclarar que no son del mismo estilo, pues el joven ya no se pregunta del mismo modo que el niño. No obstante, habrá cuestiones que aún preocuparán al joven, como son todas aquellas cuestiones que competen al plano ético y moral del ser humano; por tanto, preguntas acerca del amor, del bien, de la justicia, de la paz, la libertad, el porvenir, la amistad, la verdad entre otras cuestiones, serán parte de la cotidianidad del joven, incluso en muchas ocasiones sin que él logre percibirlo y darse cuenta de ello.

En efecto, este plano ético será la posible unión entre lo que el joven busca y el proyecto de filosofía con los niños, como diría Diego Pineda, pero en este caso filosofía con jóvenes. Así pues, el proyecto de filosofía para niños planteará unos objetivos fundamentales, los cuales sólo los enunciaré, y sólo algunos los desarrollaré a mayor profundidad. Entonces los objetivos son:

1. El desarrollo de la capacidad de razonamiento. (Pineda 2004, pág. 69).
- 2. El desarrollo de la comprensión ética.**
3. El desarrollo de la capacidad para descubrir significado en la experiencia.
4. Desarrollo de la creatividad.
5. Crecimiento personal e interpersonal

6. La formación de valores democráticos para la convivencia ciudadana

Retomando, podemos afirmar claramente, como lo vemos, que el objetivo que nos va a interesar primordialmente será el número dos que está resaltado en negrilla, es decir el desarrollo de la comprensión ética. Concretamente nos referimos a él por ser el objetivo primordial que deseamos alcanzar, pero antes de continuar, es preciso aclarar a qué refiere este objetivo; nos dice Diego Pineda en su texto *El ABC*, que el programa de FpN es, entre otro tanto de atributos, un programa de formación ética y moral, empero se libra de caer en dos cosas fundamentales: la primera un dogmatismo instaurado por el maestro, y en segundo lugar un relativismo del estilo del *todo vale*, en cuanto a cuestiones morales se refiere, escapándose así por las ramas de algunos valores. Por el contrario, afirma el profesor:

El trabajo de FpN está más preocupado por desarrollar en el estudiante la capacidad del buen juicio en cuestiones morales, lo que implica cultivar el buen razonamiento moral y la capacidad de análisis de las situaciones morales en que nos vemos implicados, además de desarrollar sentimientos y emociones acordes con las situaciones que viven las personas y una especial sensibilidad para colocarse en las perspectivas de otros cuando éstos se encuentran en circunstancias de dilema o conflicto (Pineda 2004, pág. 69).

Esta es una de las relaciones que debemos hacer con FpN y aprendizaje significativo, debido a que al promover el pensamiento crítico, creativo y cuidante, será la manera en que el joven haga un discernimiento y comience a hacer aproximaciones orientadas hacia la generación y comprobación de hipótesis con el propósito de comprender las relaciones que implican fines significativos en un problema particular. Esto se llevará a cabo por medio de la comunidad de indagación, ya que involucra lo teórico y lo práctico.

Sin embargo, lo dicho anteriormente no se logra saturando al estudiante con relaciones morales y de valores, tal vez en ocasiones sin sentido e incluso sin significación. Al contrario, se logra por medio de la facilitación de herramientas que le permitan realizar una investigación ética, es decir, “que lo pongan en capacidad de identificar situaciones morales, de ofrecer valoraciones adecuadas a ellas y de someter a examen mediante el uso de criterios dichas valoraciones” (Pineda 2004, pág. 70). Así es que el estudiante deberá ser formado para analizar los diversos problemas que el docente en conjunto con el estudiante construya, lo cual sólo se logra por medio del ejercicio continuo y el diálogo constante con sus pares, permitiéndose de esta forma un crecimiento a través de la mirada que recibió del otro. De esta manera, con el paso del tiempo y de la práctica el estudiante habrá adquirido una responsabilidad y un compromiso ético, una capacidad crítica y analítica, una capacidad de realizar buenos juicios de valor, en últimas todo un escaparate moral que le permitirá a futuro analizar su vida misma y las de sus compañeros.

Finalmente, podemos ver que es en esta formación ética en donde logramos ver la unión con la filosofía existencialista con la que se va a trabajar, pues debemos aclarar que el concepto del que nos vamos a pegar de aquella filosofía no es otro que el de libertad (sin rodeos) y para ser más exactos nos vamos a centrar en la decisión y la angustia que genera la toma de ésta bajo el proceso eterno de angustia-decisión-consecuencias-nueva angustia. De esta forma, vemos que desde este objetivo ético que plantea la filosofía para niños, el proceso de angustia y la comprensión de la decisión planteada por el existencialismo de

Sartre y Kierkegaard encaja bien, no sólo por su postura ética sino por practicidad a la hora de hacer análisis y tomar postura frente a un dilema ético. En conclusión, lo que se pretende como veremos a continuación en la siguiente parte es motivar en el estudiante aquel proceso angustioso, es decir, aquel proceso que se presenta como fruto de la comunidad de investigación en la cual el sujeto entra en una reflexión de sí mismo, pero además se expone a la mirada del otro, de igual forma que el otro se expone frente a la mirada reflexiva que hago de él. Ahora bien, pretendemos que avance y tome partido y postura frente a un problema, en pocas palabras que decida, pero eso sí de manera consciente. De esta forma, es preciso avanzar en nuestro camino hacia la propuesta filosófica que aquí planteamos.

III

Filosofía Para La Decisión:*fundamentación teórica desde el existencialismo, hacia una pedagogía significativa para la existencia, la libertad, la angustia y la decisión.*

En esta tercera parte del artículo se pretende trabajar, como lo dijimos al finalizar la segunda parte, la propuesta filosófica como tal, esto con el fin de aclarar qué es lo que se pretende tomar de la filosofía existencialista y cómo es que se piensa articular con la propuesta aquí planteada. Ahora bien, esta tercera parte se va a dividir en dos momentos, el primero será la explicación de la angustia de Jean Paul Sartre y el segundo momento de Sören Kierkegaard, en ambos casos desde los textos filosóficos de los autores mismos.

Hemos escogido a estos grandes pensadores, en primer lugar por ser autores ambos existencialistas y tener una correlación entre conceptos. Segundo, por la relación tan cercana que tienen al problema de la angustia y de la decisión, pues tanto Sören Kierkegaard como Jean Paul Sartre conciben el mismo proceso decisivo, es decir, que el ser humano primero se encuentra ante una decisión a la que le sigue una consecuencia que para ambos autores es incierta. No obstante, en la salida de la angustia el proceso cambia, pues mientras Kierkegaard abre la posibilidad a la fe en Dios y la creencia espiritual proveniente de la esperanza, en Sartre no hay salida sino desde el mismo hombre y para el mismo hombre. Así pues, desde estos autores se pretende extraer su concepción frente a los conceptos y ponerlos a trabajar en torno a la propuesta pedagógica.

Teniendo claro lo anterior, comenzaremos con la postura del filósofo Jean Paul Sartre. En primera instancia, es necesario partir del hecho de que el filósofo va a dar una predominancia de la existencia frente a la esencia, lo que conlleva a que el hombre deba ser más consciente de sí mismo, en tanto que se define a partir de lo subjetivo, “si verdaderamente la existencia precede la esencia, el hombre es responsable de lo que es” (Sartre, 1985, pág. 61). Así pues, entenderá por existencia en su texto³ lo siguiente: “[...] existir es siempre asumir su ser, es decir, ser responsable de él en vez de recibirlo desde fuera como lo hace la piedra” (Sartre, 1971, pág. 23). En segundo lugar, “soy, pues, un hombre que comprende más o menos oscuramente su realidad de hombre, lo que significa que me hago hombre comprendiéndome como tal. Puedo, pues, hacerme preguntas y, sobre

³ El texto referido es; *Bosquejo de una Teoría de las Emociones.*

las bases de estas preguntas, llevar a buen fin el análisis de la <<realidad-humana>>” (Sartre, 1971, pág.24). Adicionalmente, lo anterior debe estar mediado por una conciencia que, como dice el filósofo, “[...] existe en la medida en que es conciencia de existir” (Sartre, 1971, pág. 22).

En efecto, lo anterior es pertinente en tanto que, como se afirmó, el hombre existe y es consciente de su existencia, por lo que se interroga, es decir genera una *actitud interrogativa*. Esta actitud lleva consigo el interrogante que dirige el sujeto, tanto a sí mismo como al mundo en general, en otras palabras, se formulan preguntas *metafísicas*, que refieren tanto a la pregunta por el ser como a la relación de éste con el mundo.

Pues, afirma Sartre, de lo único que no podemos escapar es de nosotros mismos y con ello de nuestra libertad; por tanto, dice el filósofo, “estamos solos sin excusas. Es lo que expresaré diciendo que el hombre está condenado a ser libre. Condenado, porque se ha creado a sí mismo, y sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace” (Sartre, 1985, 69). Es decir, debe asumirse como hombre libre y hacerse cargo de sí mismo, de sus decisiones y las consecuencias de éstas.

Resumamos: decimos que el hombre se interroga por su ser en el mundo y a partir de esta reflexión comprende que es existencia y en tanto que es así, es responsable de sí mismo, lo que se justifica en Sartre con la desaparición de la figura paternalista de Dios como divinidad responsable de nosotros, de nuestros actos y en últimas de nuestras vidas. Seguido a esto entonces se afirmó que somos responsables de nosotros mismos, en la medida en que somos completamente libres. Así pues, esta libertad genera angustia, como lo veremos a continuación.

Entonces, aceptando el hecho de que todos los hombres somos libres, podemos decir que en nuestro diario vivir nos encontramos constantemente, por no decir que siempre, en una continua elección, ya sea consciente o inconscientemente. Por lo que afirma Sartre: el hombre elige, pero al primero que elige es a sí mismo; “cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que al elegirse elige a todos los hombres. En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser” (Sartre, 1985, pág. 62). Por tanto, el hombre debe ser capaz de elegir según la medida de lo que él mismo es; así, si elige ser ladrón y robar, aceptará y al mismo tiempo estará creando una sociedad en donde todos puedan robar, e incluso a él mismo, lo que no debería generar problema alguno en la medida en que él lo eligió para sí mismo.

No obstante, es aquí en lo dicho anteriormente en donde encontramos el punto de quiebre que le genera angustia al ser humano, pues a diferencia de aquella actitud sónica que evidenciamos en el ejemplo anterior, los hombres sí se angustian por la existencia de hombres igual de imperfectos a ellos, e igual de tendientes a la perversión. Como resultado, el hombre al usar su inteligencia a la hora de tomar una decisión, descubre que este ejercicio de elección lo hace consciente frente a una situación que lo configura pero de la cual muchas veces no se percata o toma en cuenta y es la presencia del otro. Este otro se le presenta como el límite de su libertad, pues es éste mismo el que le condiciona su actuar,

porque su libertad se construye y se configura a la vez con la de él y entran en conflicto en la medida en que el uno traspase las barreras de integridad y subjetividad del otro, o porque su presencia lo intimida en la medida en que debe decidir pensando en él, pues de lo contrario, la trasgresión entre mi libertad y la del otro generarían caos o tensión en la medida en que lo tomo como cosa y busco que ceda, lo cual para Sartre no puede ser en tanto que yo soy un ser en el mundo y ese mundo es a la vez conmigo. “Así pues, nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a la humanidad entera” (Sartre, 1985, pág. 62). Ahora bien, mi elección compromete a toda la humanidad, pues cuando elijo algo para mí mismo me estoy haciendo una idea de hombre. Como se dijo anteriormente, esta manera de pensar en el otro me lleva a lo que conoceremos por angustia; pero, ¿qué es eso llamado angustia?

Para responder a la pregunta, cabe partir de lo opuesto, en otras palabras, de lo que no es. Así, dice el filósofo, apoyando la postura de Kierkegaard, la cual se analizará más adelante, que la angustia no es un temor, no es una cobardía y no es primordialmente un miedo. Pues, afirma Sartre en su ejemplo:

El individuo que acaba de recibir un “rudo golpe”, que ha perdido en una quiebra gran parte de sus recursos, puede tener miedo de la pobreza que lo amenaza. Se angustiará un instante después, cuando, retorciéndose nerviosamente las manos (reacción simbólica ante la acción que se impone pero que permanece aun enteramente indeterminada), exclama: ¿Qué voy a hacer? Pero ¿qué voy a hacer? (Sartre, 1966, pág. 74).

En efecto, en el anterior ejemplo se vislumbran dos actitudes; la primera, el miedo, es una aprehensión irreflexiva de lo trascendente, la segunda, la angustia, es una aprehensión reflexiva del sí-mismo, es decir, del propio sujeto en una auto reflexión de sí, de la situación y de la elección que tiene en frente. En consecuencia, afirma el filósofo francés, “el existencialista suele declarar que el hombre es angustia. Esto significa que el hombre que se compromete y que se da cuenta de que es no sólo el que elige ser, sino también un legislador, que elige al mismo tiempo que a sí mismo a la humanidad entera, no puede escapar al sentimiento de su total y profunda responsabilidad” (Sartre, 1985, pág. 63).

De acuerdo con lo anterior, dice Sartre:

Todo ocurre como si, para todo hombre, toda la humanidad tuviera los ojos fijos en lo que hace y se ajustara a lo que hace. Y cada hombre debe decirse: ¿soy yo quien tiene derecho de obrar de tal manera que la humanidad se ajuste a mis actos? Y si no se dice esto es porque se enmascara su angustia. No se trata aquí de una angustia que conduzca al quietismo, a la inacción. Se trata de una simple angustia, que conocen todos lo que han tenido responsabilidades (Sartre, 1985, pág. 65).

De esta forma, esta constante elección me genera angustia, angustia por dos cosas, primero por las consecuencias, y segundo por la presencia de los otros. Así pues, cada decisión me genera angustia, pero ésta no me lleva a la inactividad, por el contrario esta angustia me lleva a la acción en tanto que me comprometo con los otros, me obligan a decidir. El hombre decide, y es imposible no hacerlo, pues dice el filósofo, la elección es posible en cualquier sentido, “[...] lo que no es posible es no elegir. Puedo siempre elegir, pero tengo

que saber que, si no elijo, también elijo” (Sartre, 1985, pág. 88). Si no elijo, habré elegido no elegir, lo que me compromete aún más pues mi no decisión se habrá vuelto un arma de doble filo, pues me he quedado fijo en el desinterés y la indiferencia, que si lo pasamos al plano de lo ético conllevaría a un problema mucho mayor como es el de no hacerme cargo ni de mí ni de mi contexto.

Finalmente, nos encontramos, dice Sartre, frente a un hombre que se encuentra entregado a su libertad y con ella a su proceso de angustia y en tanto que no puede evadir su elección individual y conjunta, debe verse entregado a asumirla. De esta forma, aunque no quisiera hacerse cargo de su vida y de sus actos, no podría escapar a sus consecuencias, lo que más tarde que temprano me entrará en cintura y me traerá de nuevo una angustia mucho mayor, de la cual sólo podré escapar haciéndome responsable de ella, confrontándola y por último, decidiendo. Así pues, el hombre es decisión y angustia y entre ellas se impulsan la una a la otra como fuerzas equivalentes, es decir, pasivas y activas a la vez, claro está, con posibles variaciones, pero siempre retornando al lugar de origen; en últimas, el hombre no es nada distinto a lo que decide ser.

Por ejemplo, dice el filósofo: “Lo que dice el existencialista es que el cobarde se hace cobarde, el héroe se hace héroe; hay siempre para el cobarde una posibilidad de no ser más cobarde y para el héroe la de dejar de ser héroe. Lo que tiene importancia es el compromiso total, y no es un caso particular, una acción particular la que compromete totalmente” (Sartre, 1985, pág. 88). En efecto, la decisión circunda mi vida y no puedo evitarlo, lo que sí puedo evitar es que las consecuencias sean cien por ciento desconocidas para mí, pues yo soy el resultado de mis decisiones, como ya se dijo, es decir, soy lo que me he proyectado en virtud de mis posibilidades.

Lo anterior significa que si bien yo soy cobarde o ladrón, en mí se encuentra la decisión de cambiar esto, siempre y cuando esté a mi alcance, es decir, siempre y cuando la posibilidad exista, pues por más que yo esté decidido a ser un lobo, a lo mucho que podré llegar será a actuar como uno, pues en mis posibilidades no se encuentra el poder mutar. Por lo tanto, lo importante no es tanto la decisión sino la reflexión que yo tengo previa a ella, en donde más adelante lo ligaremos con lo pedagógico, pues finalmente será la decisión y la toma de ésta la posible salida a aquella angustia.

Por último, la decisión fruto de la angustia o mejor, como salida de la misma, será el enganche con FpN y el aprendizaje significativo, pues por medio de la resolución de problemas que se dará en la comunidad de indagación o en la misma clase teniendo claro los conceptos de angustia y decisión, es que podemos trabajar las diferentes decisiones éticas, las cuales se supone suscitarán los cuentos.

De esta forma, el problema de la decisión es el tema central a trabajar en las lúdicas, pues, como vemos en las escuelas, los estudiantes se enfrentan a diario con problemáticas que les suscitan tomar decisiones, empero, la pregunta sería ¿están tomando decisiones consientes? Esta pregunta parece un tanto esquiva a la hora de responder, pues no es sencillo realizar afirmaciones apresuradas, ni tampoco nos compete hacerlas, simplemente dejamos la pregunta abierta a una problemática que se evidencia en algunos casos a los que en efecto, en vista de esta necesidad de dar sentido a su vida y de poder hacerse cargo de ella,

presentamos el siguiente proyecto como una posible herramienta de ayuda para el docente quien deberá ser el encargado de posibilitar las ayudas y herramientas para motivar la toma consciente de decisiones. También se presenta como una posible renovación y ayuda al problema de que en muchas ocasiones el docente no halla forma de que sus clases parezcan interesantes e incluso significativas para los estudiantes, lo que imposibilita lograr los objetivos trazados por el profesor por interesantes que sean, pues en últimas lo que se quiere no es sólo que sean interesantes en cuanto al tema sino que además sean vivencias significativas.

Por lo tanto, el proyecto busca permitirle a la escuela generar en el estudiante una experiencia significativa frente a diversos temas que propenden a la decisión y a la toma de éstas a través de un material didáctico desde tres propuestas lúdicas que se explicarán con más detalle en la parte II del presente trabajo, dando así las guías de uso que se pueden trabajar desde los diferentes cuentos aquí planteados, ya sea por medio de una clase significativa de filosofía, o desde una sesión de FpN, la diferencia está en la manera en que se efectúan las dos, ya que son dos maneras diferentes de llegar a elaborar un concepto o quizás desde un juego, como los juegos de rol. Lo importante es vislumbrar la importancia que va a dar cada una de las siguientes propuestas al tema de la angustia y la decisión como un eje que se articula en cada uno de los cuentos y que se puede trabajar de diversas maneras, pero guiado hacia un mismo fin, el de que el joven decida de manera consciente.

Por otra parte, algunas personas pensarían que la angustia es un momento que se da en algunos acontecimientos de gran importancia de la vida, ya que tienen la capacidad de transformar o darle un giro a la existencia de tal manera que causa miedo, porque no se sabe las consecuencias, pero después de que conoces las consecuencias vuelve la angustia de nuevo, hay que decidir, esa es la vida del hombre, siempre tiene que decidir sobre su libertad y asumir las consecuencias.

En este sentido, la angustia que viven Kierkegaard y Sartre es diferente. En Kierkegaard, Adán es el primero que experimenta el sentimiento de angustia; éste se despierta ante la prohibición que Dios le hace, “no comerás”, generando en él un deseo de saber cómo utilizar la libertad. Desconocía el bien y el mal, tan sólo sabía que poseía la libertad, al querer usarla, y así nace la angustia ante la posibilidad de poder, de decidir. Sin embargo, desconoce las consecuencias que puede tener esa decisión al desconocer el bien y el mal. En el momento en que decide, hace un salto cualitativo hacia la realidad, porque la decisión deja de ser una posibilidad cuando decide comer y entra el pecado al mundo, pues al utilizar la libertad comprende el bien y el mal, y pasa a entender que la decisión que asumió trajo consigo las consecuencias, el castigo.

Por ello, la angustia para Sören es la posibilidad de elegir que tiene el hombre ante “la realidad de la libertad en cuanto la posibilidad frente a la posibilidad” (Kierkegaard, 1984, pág. 64). Esto quiere decir que la persona se encuentra en estado de ignorancia ante la posibilidad de elegir y comienza a generar dentro de él un conflicto de simpatía y antipatía, que genera una dialéctica, un diálogo entre estos dos polos que son dos ramas de un mismo tronco, la decisión: se siente simpatía ante el hecho de la libertad, pero a su vez se siente antipatía porque se desconocen las consecuencias. Pues a pesar de que el hombre conozca el bien y el mal, éste desconoce las consecuencias, porque aun así la experiencia de la

libertad de un individuo es diferente a la de otro y tan sólo tiene indicios de lo que pueda pasar.

Esta “posibilidad de la libertad consiste en que *se puede*. En un sistema lógico es demasiado fácil decir que la posibilidad pasa a ser la realidad. En cambio, en la misma realidad ya no es tan fácil y necesitamos echar mano de una categoría intermedia, esta categoría es la angustia” (Kierkegaard, 1984, pág. 74). Esta categoría de la angustia es la posibilidad que lo lleva paso a paso a dar un salto cualitativo, la decisión, decidir asumir la realidad, pues se deja de pensar ante la posibilidad de las consecuencias y se lanza a la libertad. En el momento del salto cualitativo no hay ambigüedad, porque se llega a la libertad de la cual se goza durante unos instantes. Después llegan las consecuencias de la decisión las cuales se deben asumir, ya sean positivas o negativas.

Además, la angustia de Adán es diferente a la de sus descendientes, pues, “la angustia nunca volverá a ser lo que fue en Adán, puesto que por él entró la pecaminosidad en el mundo. Esta angustia ha llegado a tener hoy una doble analogía en virtud del último hecho señalado: la angustia objetiva en la naturaleza y la angustia subjetiva en el individuo” (Kierkegaard, 1984, 84). Lo que esto quiere decir es que sobre nosotros recae la herencia del pecado original, nos hace deudores, y despierta en nosotros un sentimiento de nostalgia de esa inocencia perdida. A diferencia de la angustia subjetiva o la individual, es el pecado personal, porque sintiendo el vértigo de la libertad, se da la posibilidad de cualquier concreción naciendo en ese instante la simpatía y la antipatía y se lanza en su egoísmo a la realidad y cuando vuelve nuevamente, ve que es culpable.

Pero, ¿qué es lo que ha llevado al individuo a sentir la angustia? La respuesta es la nada. Es la comunicación que surge entre la inocencia y la ignorancia ante la libertad de decidir. “Todo esto sólo existe para la libertad, y sólo existe en cuanto el propio individuo pone el pecado mediante el salto cualitativo. Por lo tanto, la nada de la angustia es el complejo de presentimientos que se autoreflejan y aproximan intensamente en el individuo” (Kierkegaard, 1984, 89).

Si la angustia en el individuo se diera por un algo y se quitara la nada, no habría un salto cualitativo sino una transición cuantitativa, “la aparición de la libertad ante sí misma en medio de la angustia de la posibilidad, o en medio de la nada de la posibilidad, o en medio de la nada la angustia” (Kierkegaard, 1984, pág. 105), pues se conocerían las consecuencias. La nada, por el contrario, es lo que se desconoce y le da el sabor a la existencia de cada individuo, es el sabor dulce pero a la vez amargo de la libertad al querer asumirla.

Sumado a lo anterior, el hombre es un ser temporal y la angustia se da dentro del tiempo, pues es un instante en la vida del individuo en el cual se hace el salto y es en esta transición que se da la esfera de la libertad. Por ello para Kierkegaard, “el instante es una cosa ambigua en la que entra en contacto el tiempo y la eternidad- con lo que queda puesto el concepto de temporalidad-, y donde el tiempo está continuamente seccionando la eternidad y ésta continuamente traspasado el tiempo. Sólo ahora empieza a tener sentido la división aludida: el tiempo presente, el tiempo pasado y el tiempo futuro” (Kierkegaard, 1984, pág. 109).

El tiempo más importante para Kierkegaard es el futuro, debido a que “lo posible es para la libertad lo futuro, y lo futuro es para el tiempo lo posible. A ambas cosas corresponde en la vida individual la angustia” (Kierkegaard, 1984, pág. 122). Ejemplo claro de ello es Abrahán ante el sacrificio, Dios le pide que sacrifique a su hijo. No sabe nada de lo que ocurrirá, tan sólo sabe que tiene que llevarlo al lugar que se le indicó, el futuro se hace incierto para él, llega al lugar, prepara todo para el sacrificio, pero en el instante que decide realizar la acción, se le detiene. Sin embargo, queda la amargura en Abrahán que este hecho vuelva a repetirse en el futuro. “Porque el pasado me causa angustia es necesario que esté en una relación de posibilidad conmigo” (Kierkegaard, 1984, pág. 122).

Pero entiéndase que el hombre no se puede quedar en la angustia, ésta le debe enseñar algo y en la medida que vaya sabiendo afrontar la angustia irá perfeccionándose, esto quiere decir que en la medida en que más se angustia y se lanza a la decisión, aprenderá a confiar en lo que está más allá, por ello, en el caso de Abrahán fue creer en que aquel quien le había dado a su hijo, no se lo iba a arrebatar. Por ello, la angustia para Kierkegaard es el camino que lleva a la perfección al hombre. “El que no lo aprenda, se busca de una u otra manera su propia ruina: o porque nunca estuvo angustiado, o por haberse hundido del todo en la angustia. Por el contrario, quien haya aprendido a angustiarse de la debida forma, ha alcanzado el saber supremo” (Kierkegaard, 1984, pág. 191).

El hombre no es un ser para la muerte, es un hombre que se da para la eternidad, ya que la posibilidad del futuro es lo que lo lleva a vivir su angustia; desconoce, pero se lanza a la libertad, podrá caer, pero si guarda la esperanza en lo eterno, la angustia será la manera de encontrarse con lo eterno. Por eso el ejemplo de Abrahán, pues aunque siente la angustia de saber que se le pide en sacrificio a su hijo, se reviste de la posibilidad de la fe y se lanza, se encuentra con lo eterno.

Esta fundamentación teórica desde el existencialismo, en donde confluye FpN y la teoría de aprendizaje significativo, buscan generar en la persona un pensamiento crítico, argumentativo y creativo, en donde el sujeto trate de dar solución desde las diferentes hipótesis que se presentaran desde los cuentos y pueda dar el paso a la decisión.

Una de las relaciones entre aprendizaje significativo, FpN y el existencialismo, se unen en la reflexión en torno a la decisión, por medio de la resolución de problemas o la comunidad de indagación. Pues cada una buscará la experiencia significativa frente a los diversos temas que propende a la decisión, desde los cuentos.

CONCLUSIÓN

Aunque hemos tratado de ir enlazando esta trilogía que consta de teoría de aprendizaje significativo, Filosofía para Niños y existencialismo dentro de los textos, vemos que cada uno se complementa y a la vez se articulan. La teoría de aprendizaje significativo, Filosofía para Niños y existencialismo, buscan que la persona ante una situación o problemática genere soluciones o tome una decisión por medio de su capacidad intelectual. Es importante recordar que la propuesta lo que busca es un constante aprendizaje en cuanto a la toma de decisiones, por medio de la transformación y reintegración del saber para adaptarse a las demandas puntuales de una meta o de una relación de medio- fines, los cuales produzcan mayores significados de los que poseían antes de empezar.

Además, el hombre existe y es consciente de su existencia, por lo que se interroga, tiene una actitud interrogativa, naciendo de esta manera un problema que involucra la aplicación del conocimiento a problemas exclusivamente nuevos o remotamente nuevos en la historia del individuo, esto lo lleva a una resolución del problema. Es aquí donde promovemos el pensamiento creativo, cuidante y crítico que busca generar una mayor capacidad de análisis, razonamiento e interpretación que lo debe llevar a dar el salto a la práctica. Por ello, los cuentos y el manual docente serán la manera de provocar en el joven una motivación a la decisión consiente.

Así, el hombre al usar su intelección a la hora de tomar una decisión, descubre en él un estado de ignorancia ante la posibilidad de elegir, esto genera un conflicto de simpatía y antipatía que generan un diálogo, además se percata que su decisión también afecta al otro. Por este motivo, al querer motivar a los jóvenes a una producción de conocimientos nuevos, a la creación de nuevos sentidos y posturas frente a la vida cotidiana y no cotidiana, lo que se busca es que sea un pensador de acción, que no sólo busque la solución del problema sino que sea capaz de actuar por sí mismo y por los demás.

La angustia es el camino que lleva a la perfección al hombre, ya que busca que aprenda a angustiarse, pues de esta manera elegirá hacer de su vida lo que él quiera, ya sea mendigo, ladrón, político o profesor, entre otros. En esta medida aceptará su decisión y al mismo tiempo será consciente que estará creando una sociedad donde cada uno pueda ser ladrón, político, profesor o mendigo. Lo importante en últimas es que él sea consciente de la decisión que tomó y lo llevó a elegir su propio camino.