



**La demostración de la existencia del mundo “externo” en dos experiencias de  
enseñanza de la filosofía: la Escuela Primaria y la Enseñanza Superior.**

**Luciana Carrera Aizpitarte  
IdIHCS - UNLP**

Nuestro interés en este trabajo es llevar a cabo algunas reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que allí *sucede*, a partir de la experiencia de plantear un mismo problema filosófico en el marco de un taller de filosofía con niños de 8 años, y en el marco de una clase universitaria de filosofía para alumnos de primer año de la carrera de Psicología. Los puntos que contrastaremos son: el abordaje diferencial del disparador de la pregunta (algunos pasajes de las obras de Descartes y Hume), la reacción de los alumnos y el tipo de respuesta elaborado por ambos grupos, así como el rol del docente en cada caso. Para finalizar, esbozaremos algunas reflexiones referidas a la influencia de la instancia de evaluación de contenidos como factor de diferenciación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en ambos espacios.

**Hume en una clase universitaria de filosofía**

Este trabajo se propone como una reflexión. El disparador es una experiencia realizada conjuntamente en dos ámbitos de enseñanza de la filosofía, que consistió en proponer un mismo problema filosófico y registrar el tipo de reacción, respuesta y apropiación de ese problema en esos dos espacios. Paso a comentar esa experiencia.

Estábamos hablando de la filosofía de Hume en la materia “Introducción a la filosofía” para la carrera de Psicología. En esa circunstancia se viene dando en cada cuatrimestre una

suerte de resistencia, que no se da con otros filósofos, a *aceptar* lo que está diciendo Hume cuando elabora su crítica a la idea de causalidad, a la idea de sustancia y, sobre todo, a la idea de Yo. El supuesto humeano de que sólo tenemos acceso a nuestros contenidos de conciencia y que la conciencia no es un lugar sino mera actividad de asociación regida por una facultad siempre incógnita como es la imaginación, con ayuda de la memoria y el hábito, resulta problemático, no al nivel de la comprensión, sino más bien en otro orden, que no sabría cómo llamar pero que representa un serio desafío al sentido común e incluso a una más reflexiva posición respecto del mundo. Sin embargo, no resulta problemático en las clases de Descartes asumir el solipsismo radical de la conciencia. Todos tienen claro que no puedo saber si los demás también ven ese color blanco de la pared así como lo veo yo. El problema, creo, aparece cuando la duda recae sobre la existencia del mundo. Es decir, cuando de la idea humeana de que sólo tenemos acceso a nuestros contenidos mentales pasamos a notar que, si aceptamos los principios de Hume, entonces no podemos saber cómo son las cosas ahí afuera, ni si el árbol real sigue existiendo “en el mundo” cuando mi imagen del árbol correspondiente cesa, e incluso si mi propia conciencia se mantiene cuando mi momento perceptivo concluye, por ejemplo, en el sueño profundo. La perplejidad aumenta cuando desembocamos en el problema clásico del idealismo:

¿Cómo se conecta la percepción (es decir algo mental) de este árbol con este árbol del mundo exterior (es decir, algo que se supone fuera de la mente)? Ambas existencias del árbol (objetivo y subjetiva) son tan radicalmente distintas que no hay manera de establecer un contacto inmediato entre la imagen del árbol y su existencia real en el mundo externo (Manzo, 2006: 28).

En el caso del grupo de alumnos de la facultad, luego de esta discusión, se planteó la siguiente pregunta: ¿la Facultad de Psicología, este edificio, sigue existiendo cuando nos vamos? ¿Si yo vengo los martes y los jueves, puedo saber que la facultad existió el lunes y

el miércoles? Las respuestas que se dieron pueden resumirse en los siguientes grandes grupos: “sí, es obvio, porque cuando vuelvo acá está de nuevo”; “sí, porque hubo otra gente cursando”; “no, no podemos saber”; “esa pregunta es absurda, porque las cosas simplemente no aparecen y desaparecen constantemente”.

La intención, después de ese momento de incomodidad, que se intenta prolongar con preguntas, repreguntas, analogías y contraejemplos el mayor tiempo posible, hasta llegar a una tensión y a una necesidad de respuesta palpable, es pasar a ver cómo explica Hume el hecho de que sostengamos tan naturalmente la creencia en la existencia continuada de los objetos. Es decir, no se puede afirmar o negar taxativamente la continuidad de las cosas, pero sí se puede indagar de qué modo se arraiga en nosotros esa creencia y por qué la sostenemos sin dudar. El propósito aquí es conectar el estudio del filósofo con un interés genuino de los estudiantes, incluso cuando se trate de un interés despertado momentos antes por la problematización de la creencia ingenua en la continuidad de la Facultad en su existencia. En esta dirección, creo con Splitter y Sharp que “la idea de que una actividad podría ser educacional aun cuando no tenga sentido para los estudiantes es absurda” (Splitter y Sharp, 1996: 108).

Este punto es, a mi entender, crucial. Siguiendo a estos autores y teniendo en cuenta la pregunta recurrente de algunos alumnos respecto de la relación que estos temas puedan tener con su futuro campo laboral, creo que la construcción de un sentido vinculante para ellos debe ser un objetivo fundamental de la enseñanza. De él depende, según considero, la posibilidad de que la clase de filosofía sea significativa para los estudiantes y no un mero contenido a aprobar de cuya relevancia se desconfía abiertamente. De este modo, lo que se intenta es construir ese sentido, entendiendo esta tarea como la búsqueda de actividades que

permitan a los estudiantes “trascender la seguridad ilusoria de sus propias experiencias [...] por medio de la construcción de relaciones que expandan estos límites” (Splitter y Sharp, 1996: 99).

El problema del cual surge la idea de llevar esta indagación al ámbito de la filosofía con niños para contrastar con la clase universitaria es el siguiente: en la clase posterior a la discusión y problematización de las ideas de Hume, cuando intento evaluar los contenidos, ahora sí, conceptuales de los que se apropiaron durante la clase anterior, observo que les es difícil hablar, que nadie quiere empezar a retomar las cuestiones trabajadas, que sostienen que no se acuerdan o se acuerdan sólo vagamente, y que en muchos casos “no se entendió nada de lo que dice este filósofo”. En la evaluación escrita esta tendencia se confirma, cuando casi dos tercios de los alumnos falla en la pregunta sobre Hume.

### **Hume en el taller de Filosofía con Niños.**

Las clases de Filosofía con Niños que llevamos a cabo en la Escuela Graduada Joaquín V. González, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, se plantean como una comunidad de indagación en la que el rol del docente es el de coordinador de la discusión y agente provocador en lo que respecta a los conceptos (Waksman, 2000).<sup>1</sup> En palabras de Waksman, en Filosofía con Niños (en adelante, FcN) el docente

deja de ser la fuente del saber, deja de impartir conocimientos para comenzar, junto con sus alumnos, a formar parte de una comunidad de investigación y cuestionamiento filosóficos. La oposición entre la clase magistral en la que se imparte un producto y la discusión en la que el producto se establece, la primacía de la pregunta, la valoración del proceso por sobre el resultado, implican ya un posicionamiento diferente del docente ante la clase (Waksman, 2000: 193).

---

<sup>1</sup> Respecto de la noción de “comunidad de indagación” y del rol del docente en ella cf. (Lipman, Sharp y Oscanyan 1992; Splitter y Sharp 1996; Kohan y Waksman 1997)

En este sentido, lo que se propicia en la clase de FcN es precisamente lo que mencionábamos antes con Splitter y Sharp: expandir y problematizar la experiencia que los niños y niñas traen consigo a la clase.

En este marco se vuelve a plantear el problema propuesto por Hume. Pero aquí la actitud es otra, por ambas partes. Ni ellos están tomando apuntes sobre cosas respecto de las cuales más tarde serán evaluados, ni yo intento que se apropien de un contenido específico que luego deban explicar por escrito en un examen. En este marco se abre la posibilidad de la diversión, un aspecto importante de la comunidad de indagación (Sátiro, 1997: 130). En efecto, nos divertimos recreando, a veces, las preguntas de los filósofos y a muchos niños y niñas les parece increíble que haya preguntas que tienen miles o cientos de años, que personas grandes se hayan hecho los mismos cuestionamientos que ellos, y que hayan tardado tanto en responder preguntas que tienen (a primera vista) respuestas fáciles y claras, como ésa de si el mundo sigue existiendo cuando yo me duermo, es decir, si continúa existiendo cuando no es percibido por mí.

Cuando hago esta pregunta en clase, para discutirla ahí mismo, espontáneamente, todos tienen una respuesta, primero directa: “¡es obvio! ¡cuando me despierto sigue ahí!”. Pero después va surgiendo esa hermosa dialéctica que hace que una cosa se transforme en su contrario y después en algo más. Surge entre ellos, con un poco de mi coordinación, y todo se empieza a transformar en un problema irresoluble y enorme:

- La seño dijo cómo sabés que el mundo existe cuando vos *dormís*, no cuando te despertás.  
- ¡Yo sé! El otro día me dormí más tarde que mis papás y mientras ellos dormían el mundo seguía existiendo.

- Es lo mismo, *ellos* dormían pero *vos* no, la pregunta es cómo sabés que existe cuando vos dormís, no cuando otros duermen.

La discusión se mueve, las respuestas, los contraejemplos, las analogías van y vienen. Hasta que una niña, Isabella, sostiene: “Yo me despierto cuando entra luz a mi habitación, así que el mundo tiene que seguir existiendo mientras duermo para que yo me despierte”. Esta idea destraba la cuestión y hace que otros niños y niñas aventuren nuevas ideas: “¡Es verdad! Yo me despierto cuando hay tormenta, y las tormentas se tienen que formar antes de que yo me despierte, cuando estoy dormido, ¡así que el mundo existe igual!”. La clase termina y nos vamos todos muy contentos de haber solucionado el problema del solipsismo. El mundo existe más allá de mí. Ahora, cómo sea, es un problema que tal vez surja en alguna otra clase.

No sé qué queda de esta discusión en los alumnos. No hay evaluación de contenidos en el taller de FcN, aunque claro, se podrían proponer otros mecanismos para comprobar cómo esta discusión queda incorporada a su percepción del mundo y de la propia experiencia. La inmediatez del diálogo impide un registro claro de lo “adquirido”, o tal vez el tipo de adquisición es del orden de la disposición y serán ellos los que la evaluarán en su tránsito por la vida. Sólo queda la sensación de que *algo* aconteció allí.

Los detalles que noté en esa clase y que permiten diferenciar ese acontecer respecto de la clase en la Facultad, es que el problema los desafiaba, que lo veían como un juego de ingenio donde la mayoría se apasiona por destrabar el problema o por descubrir objeciones a las respuestas de los otros. Observé en ellos, en esos instantes, algo que Kohan llama “tensión intelectual y emocional” y que hace de la filosofía “algo interesante y placentero”

(Kohan, 1997: 71-72). Estas diferencias me llevan a reflexionar sobre ese proceso incógnito que es para mí la enseñanza-aprendizaje.

### **Reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Hay algo así como una limitación en nuestro rol docente universitario que no la hay en FcN. Una de esas limitaciones, que es la que me interesa resaltar acá es, en principio, la evaluación de contenidos. En efecto, en el sistema universitario esa evaluación va a llevar una nota, en una instancia que puede definir muchas cosas en la vida de un estudiante, como la obtención de una beca, o la necesidad de recurrar, o la prolongación e incluso la interrupción de sus estudios. Hay un contenido a transmitir porque eso es lo que se va a evaluar finalmente en alguna instancia. Hay por lo tanto una responsabilidad por parte del docente frente al modo en que el sistema universitario evalúa y entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje, que yo considero del orden del acontecer, y no del orden del transmitir-recibir-almacenar y demostrar que se posee un contenido, se complica y se torna un proceso centrado en la transmisión y en la preparación para los exámenes.

En FcN, como señalés antes, no se trata de aprehender algo, se trata de un cambio en la modalidad, de otro modo de relacionarse con las cosas, de experimentar la dialéctica de las preguntas, la atracción de los problemas, esa fuerza que mueve como el primer motor. Se trata, para mí, como participante, de ver cómo las preguntas de los filósofos están inscriptas todavía hoy en los pasajes más cotidianos, como se revela casi siempre en cuanto este juego se inicia. Soy espectadora de eso cada vez que leyendo un cuento o hablando de lo que los niños y niñas dispararon ese día, me doy cuenta que hay otro interlocutor en la clase que también puede aportar a la discusión y es un determinado filósofo, por ejemplo, Hegel.

Abriré ahora un breve paréntesis para desarrollar este evento típico de la clase de FcN: un día compré un librito sobre la Nada y propuse hablar de ese tema. El problema era que cada vez que queríamos hablar de la Nada decíamos que la nada *es* esto y lo otro. Pero si *es* esto-y-lo-otro, no *es* nada. Lo que *es*, es siempre *algo*. El ser y la nada se co-pertenecen, se intercambian, se transforman uno en el otro cuando se los quiere apresar y dan lugar al devenir que estábamos experimentando. También apareció allí como interlocutor Heidegger y su necesidad de poner otro nombre al modo de “ser” de la nada: la nada no *es*, la nada *nadea*.

Ese es para mí el acontecer del que hablo y que para mí define el proceso de enseñanza y aprendizaje: propiciar, generar las condiciones para que la tensión intelectual y emocional aparezca, para que *algo* se mueva, se cree y se transforme allí mismo en el diálogo. La persona que asume el rol del profesor pone a disposición de las personas que asumen el rol de alumnos un problema, una cuestión, y propicia la dialéctica. Es un provocador. Si la cosa se mueve, el proceso está aconteciendo. Ahora el problema es ¿cómo evaluar eso? ¿Habría que reformular enteramente esa instancia evaluativa para que el proceso se libere y pueda acontecer? ¿Puede acontecer igual aunque la nota no lo refleje? ¿Es la evaluación dirigida a los contenidos un obstáculo para que se dé este acontecer del diálogo filosófico? ¿Qué es lo que buscamos cuando enseñamos filosofía?

Particularmente, pienso que un objetivo central debe ser el que señalamos al comienzo: más allá de los nombres, los conceptos y los argumentos, es fundamental la construcción de otros sentidos, la problematización de la experiencia, la creación de otro modo de habitar el mundo, no hacia un modo “mejor” frente a uno “malo” o “equivocado”. El proceso es un cambio sin contenido, es un cambio en la forma, una atención diferente, un estar atento, un



quedar en estado de latencia para nuevas preguntas, para ver cómo se forma de nuevo la capa de lo establecido sobre cuestiones impensadas y cómo es posible romper esa capa nuevamente, dialécticamente. Por ejemplo, cuando hablamos de género, cuando hablamos de la utilización de los animales y del posicionamiento de los humanos frente a ellos, cuando hablamos del control sobre los cuerpos y también cuando hablamos del mundo dentro y fuera de nuestras mentes.

Creo que todo esto está resumido en un pasaje de Splitter y Sharp:

A través de la filosofía uno adquiere la disciplina de prestar atención a aspectos mundanos y familiares de la experiencia que, de otra manera, podrían ser dados por supuestos. En esta disciplina, las herramientas o procedimientos de la indagación filosófica – dar y evaluar razones, formular preguntas relevantes e incisivas, examinar y pulir supuestos e implicancias, modificar y corregir recíprocamente el pensamiento, construir hipótesis y criterios, hacer conexiones y distinciones, usar analogías para explicar, ilustrar y persuadir, reconocer diferentes perspectivas y puntos de vista, analizar conceptos [...] – son indispensables para conectar pensamientos, ideas y experiencias en una visión coherente y cohesiva del mundo. *Por consiguiente, ofrecen a cada persona los medios para construir una comprensión más rica y profunda de su propia vida*” (Splitter y Sharp, 1996: 134-135. El subrayado me pertenece).

Este es el objetivo principal que a mi entender tiene la enseñanza de la filosofía en cualquier ámbito que sea. Creo también que tener en el horizonte del proceso una futura evaluación de contenidos predispone tanto al docente como a los alumnos y a las alumnas de un modo diferente a la actitud de apertura, libertad y juego que se da en FcN. Ese horizonte, según creo, restringe el desarrollo de la dialéctica que venimos mencionando. En este sentido creo efectivamente que “la fijación en la evaluación de contenidos es un impedimento para redirigir el currículum hacia un proceso asociado con el pensamiento

reflexivo y la indagación” (Splitter y Sharp, 1996: 110). Este es el aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje que amerita continuar y profundizar la reflexión.

## **Bibliografía**

- Kohan, Walter (1997), “Sugerencias para implementar la filosofía con niñas y niños”, en Kohan, W. y Waksman, V. (comps.) (1997), *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, pp. 69-88
- Kohan, W. y Waksman, V. (comps.) (1997), *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann y Oscanyan, Frederick (1992), *La filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Manzo, Silvia (2006), “David Hume y el escepticismo”, en Moran, J. (comp.), *Los filósofos y los días. Escritos sobre conocimiento, arte y sociedad*, La Plata: De la Campana.
- Sático, Angélica (1997), “Evaluar la filosofía con niñas y niños: ideas y propuestas de trabajo”, en Kohan, W. y Waksman, V. (comps.) (1997), *op. cit.*, pp. 129-141.
- Splitter, Laurance y Sharp, Ann (1996), *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires: Manantial.
- Waksman, Vera (2000), “¿Quién es el maestro de filosofía?”, en Kohan, W. y Waksman, V. (comps.), *Filosofía para niños. Dimensiones y propuestas*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 191-202.