



El uso de la literatura en la educación filosófica a partir de la investigación de ideas políticas: un modelo didáctico a partir de Alain Badiou y Walter Lipman

Wenceslao García Puchades¹

Recibido: 18 de mayo de 2020 / Aceptado: 6 de junio de 2020

Resumen. En un seminario titulado *Filosofía y literatura*, el filósofo francés Alain Badiou teorizó acerca de la función didáctica de la literatura en la educación filosófica desde sus orígenes platónicos. Dicha función encuentra un ejemplo de aplicación práctica en el programa de Filosofía para Niños y Niñas (FpN) desarrollado por Matthew Lipman. Sin embargo, poco se ha dicho acerca de la aplicación de esta función a la educación política. En las últimas décadas la denominada segunda generación de teóricos de FpN ha orientado las premisas sobre las que se sustenta su programa de educación filosófica a cuestiones sociales. En el siguiente texto estudiaremos este programa desde la teoría de Alain Badiou con la intención identificar una serie de características que puedan favorecer la aplicación de la literatura en la educación filosófica a partir de la investigación de ideas políticas.

Palabras clave: literatura; Filosofía para Niños; educación; ideas políticas.

[en] The use of literature in the philosophical education through the investigation of political ideas: a didactical model from Alain Badiou and Walter Lipman

Abstract. In a workshop entitled *Filosofía y Literatura*, the French philosopher Alain Badiou theorized about the didactical role of literature in philosophical education from its Platonic origins. This role finds an example of practical application in the Philosophy for Children (P4C) programme developed by Matthew Lipman. However, little has been said about the application of this role to political education. In the last decades, the so-called second generation of P4C theorists have oriented the premises on which their philosophical education programme is based toward social questions. In the following text, we will study this programme from Alain Badiou's theory with the intention of identifying a series of characteristics that may favour the application of literature in philosophical education through the research on political ideas.

Keywords: literature; Philosophy for Children; education; political ideas.

Sumario. 1. Introducción; 2. La filosofía como investigación de ideas a través de la discusión entre iguales; 3. La función didáctica de la literatura en la investigación de ideas filosóficas; 4. El programa de Filosofía para Niños y Niñas como ejemplo del uso didáctico de literatura en la investigación filosófica; 5. La Filosofía Política para Niños y Niñas como ejemplo del uso didáctico de la literatura en la investigación de ideas políticas; 6. La función didáctica de la literatura en la investigación filosófica de ideas políticas; 7. Conclusiones; 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: García Puchades, W. (2020) "Arte Político después del Giro Comunicativo", en *Escritura e Imagen* 16, 327-345.

¹ Universidad de Valencia
wenceslao.garcia@uv.es

1. Introducción

A lo largo de la historia, la literatura ha contribuido a la educación ciudadana favoreciendo la investigación filosófica de las ideas políticas. En la *República*, Platón, ya nos mostró que el mero encuentro con un problema filosófico no era suficiente para garantizar que aquellos que no estaban acostumbrados a la investigación filosófica participaran en ella. Para favorecer dicha investigación, el filósofo debía acudir al poder de persuasión de la literatura. En ella debía buscar figuras retóricas capaces de introducir el problema y facilitar su comprensión.

Una de las propuestas prácticas que ejemplifican de una manera más evidente el uso didáctico de textos literarios al servicio de la investigación filosófica de ideas políticas es el modelo pedagógico desarrollado por la segunda generación de teóricos de la Filosofía para Niños y Niñas (FpN). Estos teóricos han actualizado el trabajo desarrollado por Matthew Lipman a lo largo de los años sesenta y lo han orientado de acuerdo con los principios de la pedagogía crítica². Desde tales principios, la segunda generación de FpN cuestiona la poca relación del programa de sus predecesores con los problemas sociales del mundo actual. Su programa renovado aspira a que su alumnado desarrolle habilidades que le permita pensar racionalmente las relaciones de poder desiguales dentro de las estructuras institucionales, incluidas las que se dan en la escuela, y ser consciente sobre las falsas premisas sobre las que se sustentan³.

La segunda generación de FpN abandona, por tanto, su neutralidad política porque, tal y como afirman los teóricos de la pedagogía crítica, la educación no es una actividad políticamente neutral⁴. Desde esta perspectiva, la investigación filosófica, a diferencia de la llevada a cabo por la primera generación de teóricos de FpN, otorga prioridad a la reflexión sobre las ideas políticas. En nuestra opinión podría llevar el nombre de Filosofía Política para Niños y Niñas (FPpN), pues su intención sería la de proveer al estudiantado de espacios de reflexión que les haga cuestionar las creencias e ideas políticas convencionales sobre las que se sostienen las injusticias existentes.

Si nos fijamos en las propuestas prácticas de FPpN⁵, las narraciones literarias aparecen como catalizadoras de la investigación filosófica de ideas políticas. Sus historias permiten a un alumnado poco acostumbrado al lenguaje y jerga filosófica dialogar acerca diferentes temas políticos de una manera más cercana y significativa. Ellas convierten a sus lectores en miembros de una comunidad de investigación de aquellos conceptos políticos reflejados en la propia novela. La novela posibilita una transferencia de afectos que estimula la participación del alumnado en procesos de investigación. Esta transferencia se produce gracias a una identificación significativa de las experiencias de los participantes con la de los personajes de la ficción.

² Funston, J. y Sager, A., «Toward a Critical Philosophy for Children», *Portland State University McNair Scholars Online Journal*, 11(1), (2017), doi:10.15760/mcnair.2017.05.

³ Van der Leeuw, K., «Philosophy for Children as educational reform», en Marsal, E., Dobashi, T. y Weber, B. (eds.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts*, New York, Peter Lang, 2009, pp. 117–126; y Burbules, N. C., y Berk, R., «Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, differences, and limits», en Popkewitz, T.S. y Fendler, L. (eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, New York, Routledge, 1999.

⁴ Freire, P., «Letter to North-American teachers», en Shor, I., (ed.) *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*, Portsmouth, NH, Boynton/Cook Publishers, (1987).

⁵ Murray, C., «To what extent does Philosophy with Children promote the discussion of political philosophical themes?», *The STeP Journal Student Teacher Perspectives*, 2(3), 2015, pp. 18-30.

Sin embargo, a pesar de que algunos teóricos han estudiado y caracterizado el papel de la literatura en la investigación filosófica a partir del estudio del programa de la primera generación de FpN⁶, poco se ha dicho respecto al papel que ocupan en el reciente modelo de FPpN. ¿Qué tipo de narraciones literarias son las más adecuadas para la investigación filosófica de ideas políticas? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué funciones realizan dentro de la investigación filosófica? ¿Cómo y cuándo se deben utilizar para favorecer dicha investigación? ¿Qué relación tienen con las ideas políticas?

El propósito del siguiente texto es teorizar acerca el uso didáctico de la literatura en la investigación filosófica de ideas política partiendo del modelo pedagógico de FPpN. Para ello primero justificaremos en qué medida el programa de FpN desarrollado originalmente por Matthew Lipman ejemplifica el modo en que la filosofía, desde Platón, ha utilizado literatura para facilitar la investigación de ideas filosóficas. De la mano de Alain Badiou⁷, presentaremos cuál ha sido el uso didáctico que el filósofo ha realizado de la literatura para llevar a cabo dicha tarea. Posteriormente, justificaremos en qué medida el programa desarrollado por la segunda generación de FpN supone una adaptación de la comunidad de investigadores al ámbito de la filosofía política. Finalmente aplicaremos las tesis de Badiou a las propuestas prácticas desarrolladas por esta segunda generación para identificar una serie de características que puedan favorecer el uso didáctico de la literatura en la investigación de ideas políticas.

2. La filosofía como investigación de ideas a través de la discusión entre iguales

Desde Sócrates, la filosofía se ha preocupado por el lenguaje y, en particular, por el análisis de conceptos con los que comunicamos y pensamos en nuestro día a día⁸. Como resultado, más que un cuerpo de conocimientos escritos o leídos que se aprenden, la filosofía es algo que se hace: es la reflexión sistemática sobre conceptos que utilizamos para estructurar nuestras experiencias cotidianas. Así el foco de la investigación filosófica es el lenguaje cotidiano porque, aunque nosotros no siempre somos conscientes, nuestra lengua materna en ocasiones nos lleva a error. El lenguaje cotidiano parece ayudarnos a clarificar nuestro pensamiento sobre determinadas cuestiones, pero es solo cuando lo examinamos con más detalle que nos damos cuenta de que se sostiene en “hábitos de pensamientos”⁹.

El término “concepto” es la jerga que utilizan los filósofos para referirse a lo que la gente denomina convencionalmente “ideas”. Las ideas, ya lo decía Platón, son un tipo de elementos abstractos que no pueden ser definidos claramente porque no pueden asociarse a un conjunto claro de objetos materiales con los que identificarlos¹⁰. A pesar de eso, con estos conceptos generales o abstractos somos capaces de estructurar nuestra realidad. Para Wilson el pensamiento filosófico es el pensamiento significativo y problemático sobre dichos conceptos, los cuales utilizamos como

⁶ Turgeon, W., «Taking Stock: The Place of Narratives in Philosophical Education», *Childhood & Philosophy*, 11(21), (2015), pp. 23-35.

⁷ Badiou, A., «Filosofía y literatura», en *Justicia, filosofía y literatura*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2007, pp. 39-83.

⁸ Winch, Ch., «Education: A Contested Concept», *Journal of Philosophy of Education*, 30(1), (1996), pp. 25-33.

⁹ Wittgenstein, L., *Investigaciones filosóficas*. Trad. Alfonso García y Ulises Moulines, Barcelona, Crítica, 2002.

¹⁰ Emmet, E R., *Learning to Philosophize*, Nueva York, Penguin Books, 1991.

base de nuestros pensamientos, comunicaciones y acciones cotidianas¹¹. Con otras palabras, la investigación filosófica es una actividad que analiza las ideas y sus implicaciones en nuestras “formas de vida”.

En esta línea, el filósofo francés Alain Badiou propone recuperar la investigación de las ideas filosóficas como un dispositivo educativo en el que cualquiera pueda orientar su existencia para vivir una vida feliz¹². Pero, para Badiou, la felicidad va ligada a la experimentación de la capacidad creativa infinita y universal del ser humano¹³. De manera que la filosofía necesita superar sus orientaciones analítica, hermenéutica y postmoderna, las cuales ligan la idea a visiones relativistas y particulares, y recuperar a Platón¹⁴. Pero recuperar a Platón hoy exige la tarea de hacer su texto contemporáneo. En la última década, Badiou se ha enfrentado a la tarea de reinterpretar la idea platónica a partir de los conceptos lacanianos de “real”, “simbólico” e “imaginario”¹⁵. A partir de estos tres conceptos es posible caracterizar la idea de acuerdo con tres dimensiones. En primer lugar, la dimensión real de la idea está determinada por un encuentro inesperado con un conjunto de elementos inclasificables o excepcionales. A través de su dimensión simbólica, la idea identificaría en estos elementos un discurso que cuestiona los discursos convencionales. Así la idea quedaría representada como una figura disyuntiva que enfrenta a dos puntos de vista antagónicos: lo convencional y lo nuevo. En este sentido, la dimensión imaginaria de la idea correspondería a la representación subjetiva por la que un individuo toma conciencia de que su incorporación al cuerpo-local de un lenguaje excepcional (lo real de una idea) supone a su vez la participación en el devenir infinito y universal de la capacidad creadora del ser humano en su “pasaje” por su época (lo simbólico de una idea). Toda idea incluye, por tanto, la representación imaginaria por la que un individuo se representa su incorporación al proceso creativo y excepcional de una idea como una dilatación de su finitud corporal¹⁶.

En este sentido, podemos afirmar con Badiou que la práctica filosófica solo es posible porque existe un encuentro con cuerpos excepcionales que convierten las ideas convencionales en relaciones paradójicas entre dos puntos de vista autoexcluyentes: lo particular (ligado a lo conocido) y lo universal (ligado a lo nuevo)¹⁷. Deleuze y Guattari tenían un modo de nombrar esas relaciones: “síntesis disyuntivas”. La síntesis disyuntiva es un tipo especial de síntesis entre los dos términos heterogéneos de una instancia paradójica que “la hace resonar por su distancia, en su distancia”¹⁸. De manera que hay filosofía, es decir, hay investigación filosófica, cada vez que se quiere pensar una ruptura con el sentido común. Algo similar a lo que decía Platón

¹¹ Wilson, J., «Philosophy for Children: A Note of Warning», *Thinking*, 10(1), (1992), pp. 17- 18.

¹² García-Puchades, W., «La educación universal para cambiar los mundos: Badiou y la representación de lo múltiple universal», en Corella, M., (ed.), *Metáforas de la multitud. En torno al pensamiento de Antonio Negri*, Madrid, Lengua de Trapo, 2019, pp. 159-182.

¹³ Badiou, A., *Métaphysique du bonheur réel*, París, Presses Universitaires de France, 2015.

¹⁴ Badiou, A., *Pour aujourd'hui: Platon! (3)*, Apuntes de seminario (2009-10), Inédito, Transcripciones online por Philippe Gossart. Accesible en <<http://www.entretiens.asso.fr/Badiou/09-10.2.htm>> [última consulta 25-05-2020].

¹⁵ Badiou, A., *Circonstances 5. L'hypothèse communiste*, París, Nouvelles Éditions Lignes, 2009, p. 193.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 184-185.

¹⁷ Badiou, A., «El cine como experimentación filosófica», en Yoel, G., (ed.), *Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires, Manantial, 2004, pp. 23-81.

¹⁸ Deleuze, G. y Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?*, trad. Thomas Kauf, 4ª ed., Barcelona, Anagrama, S. A., 1997, pp. 209-210.

cuando afirmaba que solo el encuentro con las ideas posibilitaba despertar del sueño de la experiencia cotidiana.

Si tomamos como base esta concepción de filosofía, la educación filosófica no debería entenderse como la transmisión de un cuerpo existente de contenidos, sino como la libre exploración de conceptos o ideas filosóficas a partir de una ruptura con lo convencional. La tarea del maestro-filósofo no sería transferir conocimiento, sino construir las condiciones adecuadas para que se lleve a cabo dicha ruptura y favorecer la exploración de sus consecuencias. Badiou denomina “situación filosófica” al conjunto de condiciones que posibilitan esta tarea. Tomando como base los diálogos platónicos establecerá tres condiciones: la situación filosófica es el momento en que esclarecemos una elección entre dos pensamientos, señalando la distancia entre ambos pensamientos a partir de su relación con el poder y con lo ordinario¹⁹.

Sin embargo, la tarea del maestro-filósofo no se debe limitar a generar las condiciones para que se lleve a cabo una ruptura con el sentido común, sino que también debe facilitar la exploración de sus consecuencias de acuerdo con premisas democráticas e igualitarias. Para conocer cuáles son estas premisas basta con observar, nuevamente, las dinámicas de los diálogos platónicos: las premisas democráticas garantizan la participación de cualquier opinión en las discusiones, mientras que la igualitarias someten dichas opiniones de manera que puedan ser evaluadas por cualquiera²⁰. En un sentido amplio, la mayéutica socrática es un tipo de enseñanza en el que el maestro-filósofo es un facilitador que no imparte información alguna, sino que se limita a realizar preguntas, de manera que genera una dinámica de interrogación mutua²¹. Con otras palabras, la escena filosófica debe de construirse condicionando sus premisas democráticas por un axioma igualitario fundamental, a saber, el principio de que cualquiera es igual a cualquiera o, dicho en términos pedagógicos, que cualquiera puede ser docente y discente²². Este principio, aplicado al desarrollo de la escena filosófica obligaría a que aquello que se enuncie en dicha escena debería poder ser validado o invalidado no por la apelación a un posicionamiento subjetivo y autoritario, sino por la transparencia y claridad de sus argumentos.

Resumiendo, la filosofía consiste en una investigación sistemática y problemática sobre las ideas que utilizamos como base de nuestra vida cotidiana. La educación filosófica aspira a fomentar esta investigación a partir de la construcción de situaciones adecuadas para ello. Estas situaciones o escenas filosóficas están condicionadas en su contenido y forma. En su contenido deben 1) presentar dicho proceso de investigación como una elección entre dos pensamientos confrontados, 2) mostrando su relación con el poder hegemónico, para 3) valorar las posibilidades de vivir una vida orientada a la creatividad frente al conservadurismo. En su forma, deben 4) garantizar el diálogo entre iguales, 5) permitiendo la participación voluntaria de cualquiera en un proceso de interrogación mutuo, con la condición de que 6) cualquiera de las opiniones allí emitidas sea accesible a la totalidad de participantes.

¹⁹ Badiou, A., «El cine como experimentación filosófica», *op. cit.*, pp. 24-26.

²⁰ Badiou, A., *La relation énigmatique entre philosophie et politique*, París, Germina, 2011.

²¹ García-Puchades, W., «El pensamiento de Jacques Rancière: un platonismo contra Platón», *Res Publica*, 26, (2011), pp. 201-210.

²² Badiou, A., *La relation énigmatique entre philosophie et politique*, *op. cit.*

3. La función didáctica de la literatura en la investigación de ideas filosóficas

A lo largo de la historia, la literatura ha contribuido a la educación filosófica favoreciendo la investigación de las ideas y conceptos. Platón, ya nos mostró en sus *Diálogos* que el mero encuentro con un pensamiento paradójico no era suficiente para garantizar la investigación filosófica de aquellos que no estaban acostumbrados a ella. La ausencia de sentido convencional que supone el encuentro con un problema filosófico iba asociado a afectos displacenteros que no favorecían en medida alguna la práctica filosófica. Para compensar este displacer y favorecer la investigación filosófica de las ideas de una manera placentera, el maestro-filósofo debía recurrir a diferentes recursos poéticos y literarios: por un lado, en el estilo narrativo del enfrentamiento de personajes opuestos, podía encontrar una forma de exposición argumental que le permitiera representar una “síntesis disyuntiva”, es decir, una relación paradójica entre dos términos opuestos: lo dominante y lo excepcional. De modo tal que nos permita “medir esa distancia y saber si la puede franquear”²³. Por otro lado, en la fábula, el mito, la parábola y la imagen literaria el maestro-filósofo podía encontrar la analogía y la semejanza estructural relativa a los conceptos que pretendía transmitir. Para Badiou, ambas operaciones se fundamentarían en un uso “táctico” de las obras literarias²⁴. Veámoslo con más detalle.

A través de sus *Diálogos* Platón nos dice que es posible acudir al poder persuasivo del lenguaje poético siempre y cuando éste contribuya a la tarea filosófica. El caso del *Protágoras* es particularmente esclarecedor. Este diálogo platónico es el paradigma de cómo “una referencia literaria, una cita, un poema, sirven literalmente, en el campo de batalla filosófico, contra un adversario determinado”. Badiou llamará a este uso filosófico de la literatura, “refuerzo táctico”²⁵. El uso táctico de las narraciones literarias por parte de la filosofía se incluye dentro de uno de los esquemas que han representado los modos en los que la filosofía se ha aproximado al arte de lo largo de la historia, a saber, el esquema didáctico. El esquema didáctico nos muestra cómo la filosofía ha acudido al arte como objeto capaz de producir falsas verdades con poder de “encantar” a aquellos que las contemplan. Esta operación del arte ha sido denominada *mimesis* por la teoría del arte. La educación filosófica, por tanto, se aprovecharía del poder de persuasión de la *mimesis* para poner su poder persuasivo al servicio de su empresa, a saber, la construcción de situaciones filosóficas.

Para Badiou la función táctica o didáctica de la literatura aparece dividida en los *Diálogos* de Platón en una función mediadora y tipificadora. Encontramos la primera función cuando Platón utiliza fábulas, parábolas e imágenes para introducirnos en “un problema evidentemente complicado, o una síntesis difícil que hace que no podamos desplazar o reducir conceptualmente la cosa”²⁶. Por ejemplo, en todo lo que refiere a la vida después de la muerte o a la elección de las nuevas existencias, Platón convoca diversas metáforas y mitos “porque no es posible argumentar sobre esa situación totalmente desconocida”²⁷. Este uso mediador de la literatura se fundamenta en una capacidad de seducción del arte que el concepto filosófico no posee. De manera que hay una utilización de esta seducción para que el lector ingrese en la cuestión que

²³ Badiou, A., «El cine como experimentación filosófica», *op. cit.*, p. 26.

²⁴ Badiou, A., «Filosofía y literatura», *op. cit.*

²⁵ *Ibidem.*, p. 59.

²⁶ *Ibidem.*, p. 76.

²⁷ *Ibidem.*

plantea el filósofo²⁸. Para Badiou esta apropiación filosófica de la literatura encuentra su referente en el modo en que Heidegger utiliza a los poetas: “[...] la utilización literaria de los poetas por Heidegger consiste en tratar de construir una cuestión utilizando la seducción literaria como mediación”²⁹. La utilización del poema por Heidegger consiste en hacer del poema un “intermediario”. De esa manera podemos entender la literatura como “una introducción a la filosofía”³⁰.

Vista desde el punto de vista de la educación filosófica, la función mediadora de las narraciones debería ser entendida como el uso del poder de seducción de determinadas figuras poéticas como “introducción” a la investigación filosófica. Dado que el objetivo de la educación filosófica es garantizar la participación democrática de cualquiera en un proceso de análisis de una idea filosófica a partir de una relación paradójica, el filósofo sólo podrá utilizar el poder de seducción del lenguaje poético siempre y cuando sea “mediador” en el reconocimiento de dicha paradoja. Para ello, el maestro-filósofo debe buscar en las diferentes artes fábulas, mitos e imágenes que posean una estructura formal análoga a la lógica disyuntiva sobre la que sostiene la paradoja. Así, a través de este segundo acto de presentación (re-presentación) de la síntesis disyuntiva, el proceso de investigación conceptual tomará prestado el sentido de las figuras ficticias que les han sido asignadas en la imagen o fábula metafórica. Estas figuras representarán la estructura antagónica de la “ideas” a investigar sin ser en sí mismas ideas o conceptos. En otras palabras, el maestro-filósofo, re-presentando la “idea” mediante figuras poéticas, tratará de poner en imágenes su componente irrepresentable facilitando así la incorporación a la escena filosófica.

La segunda función que se derivaba del uso táctico de la literatura era la función tipificadora. De sobra es conocido el modo en que Platón exponía su filosofía a partir de la construcción de ficciones mediante el encuentro de personajes “simétricamente” enfrentados sin que haya medida común alguna que permita mediar entre las posiciones que cada uno defiende. De manera que la discusión no es tal, sino una confrontación entre posturas extrañas. Platón encontró como referente de este estilo el género de la narrativa teatral. Para Badiou lo realmente significativo de esta operación es la presentación “de un solo golpe” de aquello que una investigación filosófica no puede exponer sino sucesivamente: “Hay en la filosofía un orden temporal de sucesión de ideas, en tanto que en la literatura existe la capacidad de reunir todo eso en una sola figura –en este caso en un personaje de teatro”. La educación filosófica utiliza la construcción de personajes para crear un “tipo” capaz de reunir “en una figura lo que el concepto no puede exponer sino pedazo por pedazo”³¹.

Finalmente, hemos visto en qué medida es posible identificar, si tomamos como modelo la exposición filosófica de Platón en sus *Diálogos*, la justificación de las narraciones literarias en la educación filosófica. Esta justificación se fundamentaría en un uso táctico del poder de persuasión del arte, el cual se encontraba en su capacidad de representar realidad. Ahora bien, el uso mimético o representativo del arte está sometido a la operación fundamental sobre la que sostiene la educación filosófica, a saber, el estudio sistemático de las ideas filosóficas a partir de un

²⁸ *Ibidem*, p. 62.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*, pp. 60-61.

³¹ *Ibidem*, p. 64, 64.

escenario polarizado. Así, hemos visto cómo el uso metafórico de las fábulas, mitos e imágenes se mostraría como la operación más adecuada para seducir a los participantes a participar en la investigación filosófica. Mientras, la construcción ficticia de escenarios polarizados por diferentes personajes se mostraría como la operación más adecuada para representar la idea a investigar. Ambas operaciones, al tiempo que “tipifican” e “introducen” la estructura de la idea, nos seducen con su lenguaje. En resumen, lejos de pensar en una educación filosófica basada en el ascetismo, Platón nos enseña a utilizar determinados recursos literarios para facilitar la participación en las investigaciones filosóficas a partir de afectos positivos.

4. El programa de Filosofía para Niños y Niñas como ejemplo del uso didáctico de literatura en la investigación filosófica

Una de las propuestas pedagógicas que, a nuestro parecer, ejemplifican de una manera más evidente el uso de textos literarios para la construcción de situaciones filosóficas es la Filosofía para Niños y Niñas (FpN) desarrollada originalmente por Matthew Lipman. A finales de la década de los sesenta, Lipman, profesor de Filosofía en la Universidad de Columbia, asombrado por la incapacidad de su alumnado de pensar y expresarse de manera creativa, crítica y con confianza, decidió elaborar un *Programa de Filosofía para Niños y Niñas*. Su objetivo era conseguir reconstruir la filosofía de una manera que fuera accesible desde los primeros cursos del sistema educativo y así favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Para las edades de la etapa primaria y secundaria, el programa consistía en seis novelas que iban acompañadas de manuales para el profesorado³². La idea dentro del Programa de FpN era reforzar la capacidad de los niños y niñas para cuestionarse el mundo en el que viven. Por esta razón, las novelas eran intencionadamente enigmáticas y confusas. Para poder estimular la capacidad de preguntar, razonar y discutir, el alumnado debía ser capaz de enfrentarse con las ambigüedades del lenguaje cotidiano³³.

En términos prácticos, una sesión del programa de FpN comenzaba con la lectura en voz alta de las novelas filosóficas correspondientes a su edad. Estas novelas no presentaban una versión de la historia de la filosofía, sino ideas y temas filosóficos clásicos que habían sido *inyectados* dentro del texto sin necesidad de utilizar jerga filosófica. Tampoco eran textos propiamente filosóficos, en la medida en que no intentaban argumentar hasta llegar a una conclusión, sino que presentaban problemas filosóficos y los exploraban lo suficiente como para permitir a los participantes encontrar su propia manera de participar en la discusión.

Para los teóricos fundadores del programa de FpN, las narraciones literarias facilitan la investigación conceptual filosófica porque favorecen una transferencia de afectos placenteros entre los personajes de la ficción y los de los niños y niñas participantes. Esta transferencia se produce gracias a una identificación significativa de las experiencias de los participantes con la de los personajes de la ficción. Los personajes de ficción de las novelas son “modelos ficticios de niños que están intrigados por lo que es problemático en sus propias experiencias y provocados

³² Saskia, K., *Metaphors of the Child's Mind. Teaching Philosophy to Young Children*. Tesis Doctoral inédita, 1997, recuperada de <https://core.ac.uk/download/pdf/2731577.pdf>.

³³ Lipman, M., *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.

suficientemente para querer investigar sobre ello”³⁴. Esto permite que las novelas conviertan a sus lectores en miembros de una comunidad de investigación de aquellos conceptos filosóficos reflejados en la propia novela. La novela posibilita una transferencia de afectos que estimula la participación del alumnado en procesos de investigación.

Para Lipman la identificación con los personajes se produce gracias a que “cada vida es [...] una historia en la cual alguien conecta su presente con su pasado y su futuro con su presente”. Al escribir y contar historias creamos otros mundos posibles. Además de ayudarnos a escapar del mundo actual en el que vivimos, las historias nos ayudan a unir la distancia entre nuestra vida actual e ideal³⁵. Para Egan todos los acontecimientos y conductas adquieren significado de acuerdo con el lugar que ocupan en la historia de nuestra vida³⁶. En este sentido, Jaynes afirma que siempre nos vemos a nosotros mismos como las principales figuras en las historias de nuestras vidas. Esto tiene consecuencias a la hora de atribuir significado a los nuevos acontecimientos y situaciones vividas, pues este debe ser elegido de manera congruente con el sentido de la narración de nuestras vidas³⁷. De manera que, si la metáfora de la vida como historia implica comprender nuestra vida en términos de etapas, conexiones entre las partes y planes para alcanzar una o muchas metas, resulta necesario dotarla de coherencia para atribuirle significado³⁸. Si las historias nos ayudan a adecuar los diferentes acontecimientos en un todo significativo y coherente, es decir, a crear nuestra propia historia de vida, entonces esto podría explicar por qué pueden ser consideradas como un buen punto de partida para la investigación filosófica.

Por otro lado, las novelas del programa de FpN, además de provocar en el estudiantado preguntas y temas filosóficos para discutir, poseen una estructura que le facilita esta tarea. Se trataría de alegorías constituidas por personajes inmersos en una trama convencional en la que se desarrolla una serie de conflictos o incidentes. Estas narraciones suponen un primer encuentro de los niños y niñas participantes con ideas binarias como bien/mal, belleza/fealdad, comienzo/fin o humanidad/naturaleza. Así, en una fase cognitiva en la que este alumnado no está preparado para un pensamiento abstracto, utilizar este tipo de referentes concretos facilitan su reflexión sobre ellos³⁹. Son las historias las que les otorgan un significado. Las narrativas humanizan ideas y, por lo tanto, nos ofrecen un punto de identificación con los personajes y sus dilemas. Los temas y problemas filosóficos presentados adquieren importancia para ellos en el contexto de la narrativa. Estos dejan de ser abstractos, en el sentido de ser remotos y poco interesantes⁴⁰. En ellas, los argumentos filosóficos se desarrollan de una manera significativa a través de sus acontecimientos. La historia nos abre posibilidades de discursos alternativos basados en quien la está contando. Esto resulta interesante para el desarrollo del diálogo filosófico dado que problematiza cualquier pretensión de un punto de vista verdadero. Si todas las verdades se manifiestan a través de los

³⁴ *Ibidem*, p. 147.

³⁵ Lipman, M., «Developing Philosophies of Childhood», en Matthew, L., (ed.), *Thinking, Children and Education*, Montclair, Kendall/Hunt, 1993, pp. 257, 258.

³⁶ Egan, K., *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

³⁷ Jaynes, J., *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Boston: Houghton Mifflin, 1990.

³⁸ Lakoff, G. y Johnson, M., *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press, 1980.

³⁹ Egan, K., *The Educated Mind*, *op. cit.*, 2007.

⁴⁰ Turgeon, W., «Taking Stock: The Place of Narratives in Philosophical Education», *op. cit.*, pp. 23-35.

personajes, el alumnado lo experimenta como diferentes voces o puntos de vista de un mismo tema o idea filosófica. Así, aquellas voces negadas por poderes hegemónicos pueden adquirir visibilidad en el cuerpo de la historia. En la historia estas voces pueden ser introducidas cuestionando o dividiendo nociones que de otra manera el sentido común mostraba como incontrovertibles. Las historias proveen una forma familiar de acceder a esta reflexión y a problematizar aquellas ideas utilizadas en nuestra vida cotidiana de una manera acrítica. Ellas invitan a quienes las escuchan o las leen a explorar diferentes voces o perspectivas y sirven para reforzar la naturaleza del diálogo filosófico como una revisión y reconsideración continua.

5. La Filosofía Política para Niños y Niñas como ejemplo del uso didáctico de la literatura en la investigación de ideas políticas

En los apartados anteriores hemos dado cuenta de cómo el programa pedagógico de FpN desarrollado por Lipman y sus compañeros a comienzos de los años sesenta ejemplificaba un uso de la literatura como estímulo de la investigación filosófica. Ahora bien, este programa ha ido evolucionando a lo largo de los años. En este sentido, Funston y Sager afirman que la segunda generación de teóricos de la FpN ha actualizado el trabajo de Lipman y lo ha orientado de acuerdo con las premisas de la pedagogía crítica⁴¹. Esta generación ha desarrollado su trabajo sobre el realizado por sus predecesores, adaptando sus ideas al nuevo contexto sociopolítico actual. Esta adaptación implica la crítica del énfasis que Lipman ponía en el razonamiento analítico, el cual parecía tener poca relación con los problemas sociales del mundo real. Para los teóricos y educadores de esta segunda generación, la filosofía no puede ser confinada a la clase. La deliberación razonada debe aplicarse necesariamente al estudio y análisis de las relaciones de poder de un mundo cada vez más complejo⁴².

Incorporando las pedagógicas críticas a sus trabajos, los teóricos y educadores de la FpN, extienden el movimiento en una dirección que está específicamente preocupada con la libertad humana⁴³. Desde esta perspectiva la noción de pensamiento crítico tendría un significado diferente que el que tenía para la FpN original. La primera generación de FpN adoptaba la tradición Occidental del pensamiento crítico, el cual se asociaba con un conjunto específico de razonamientos y habilidades. Para ella, el objetivo de un programa educativo de pensamiento crítico aspiraba a conseguir que sus estudiantes fueran pensadores capaces de usar su razonamiento para cuestionar las falsas premisas sobre las que se sustentan las ideas convencionales. En cambio, vista desde la pedagogía crítica, un programa de pensamiento crítico aspiraría a que su alumnado desarrolle unas habilidades que le permita pensar racionalmente las relaciones de poder desiguales dentro de las estructuras institucionales, incluidas las que se dan en la escuela, y ser consciente sobre las falsas premisas sobre las que se sustentan. El pensador crítico aspira a cambiar el mundo poniéndose en el punto de vista de los colectivos desfavorecidos. No es un observador y evaluador indiferente, sino que está comprometido políticamente con ellos. Rechaza la idea de un mundo estático y aspira a descubrir las injusticias para cambiar el estatus quo⁴⁴.

⁴¹ Funston, J. y Sager, A., «Toward a Critical Philosophy for Children», *op. cit.*

⁴² Van der Leeuw, K., «Philosophy for Children as educational reform», *op. cit.*

⁴³ Funston y Sager, «Toward a Critical Philosophy for Children», *op. cit.*

⁴⁴ Burbules, N. C., y Berk, R., «Critical Thinking and Critical Pedagogy...», *op. cit.*, p. 47.

La segunda generación de FpN abandona así su neutralidad política porque, tal y como afirman los teóricos de la pedagogía crítica, la educación no es una actividad políticamente neutral. Freire creía que un profesor neutral, es decir, que no es consciente de la naturaleza política de sus acciones, sirve a los intereses del poder establecido⁴⁵. Desde esta perspectiva, la investigación filosófica, a diferencia de la primera generación de teóricos de FpN, dota de prioridad a la reflexión sobre las ideas políticas, y en concreto a la idea política de “justicia”. Se trataría, llamémosla así, de una Filosofía Política para Niños y Niñas (FPpN) cuya intención sería la de proveer al estudiantado de espacios de reflexión que les haga cuestionar las creencias e ideas políticas convencionales sobre las que se sostienen las injusticias existentes. Estos espacios convertirían a los estudiantes en comunidades de investigadores de ideas como “Estado”, “ciudadanía”, “identidad”, “nación”, “constitución”, “pueblo” o “justicia” a partir de la presentación de nuevas evidencias que choquen con sus creencias preconcebidas. La investigación filosófica se entendería, por tanto, como un proceso dialógico de reflexión colectiva que aspira a transformar dichas creencias con la intención de conseguir un mundo más justo.

El programa de FPpN genera unas condiciones adecuadas para discutir ideas políticas en la escuela. La comunidad de investigadores generada en estas situaciones filosóficas se ajusta a la descripción de comunidad política de Biesta: una comunidad en la que los participantes se les da la oportunidad de aprender del punto de vista de otros a partir del conflicto⁴⁶. En ella, los participantes no solo se muestran comprometidos con la investigación de conceptos políticos, sino que además desarrollan una conciencia de la necesidad de comunicarse y ser tolerante con otros, lo cual es fundamental para la vida en una sociedad plural. La estructura pedagógica de la FpN ofrece un medio para llevar a cabo dicha comunidad sin el riesgo de inculcarles. Para ello, el maestro-filósofo, siguiendo las premisas de la mayéutica socrática, se limita a generar las condiciones de igualdad en las que se desarrollará la investigación de la idea política sin condicionar las opiniones de los participantes. Su rol consistiría en sacar a la luz la naturaleza conflictiva de una idea política, garantizar la participación de cualquier opinión a favor o en contra de una posición, y favorecer que estas puedan ser expresadas de manera que cualquiera de los participantes pueda evaluarlas.

Por otro lado, para facilitar la participación de los niños y niñas en esta investigación y evitar que la complejidad y la abstracción de las temáticas políticas genere rechazo, el maestro-filósofo acude a la literatura para niños. Murray, por ejemplo, propone utilizar diferentes cuentos populares como estímulo de donde parte la comunidad de investigadores de filosofía política⁴⁷. Estas narraciones son escogidas en función de los conflictos que esconden, los cuales están relacionados con cómo nos organizamos en sociedad.

Por ejemplo, de la mano de *Blancanieves y los siete enanitos*, nos enseña cómo es posible llevar a cabo una reflexión acerca los derechos humanos y sus jerarquías. Partiendo de la pregunta de por qué Blancanieves no deja al enano Gruñón estar sucio, la autora genera un debate con su alumnado acerca del origen del Estado y su

⁴⁵ Freire, P., «Letter to North-American teachers», en Shor, I., (ed.) *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1987.

⁴⁶ Biesta, G., «The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education», *Studies in Philosophy and Education*, 30, (2011), pp. 141-153.

⁴⁷ Murray, C., «To what extent does Philosophy with Children...», *op. cit.*

relación con la libertad. En lenguaje cotidiano: de cómo la libertad de la gente para vivir sus propias vidas requiere la existencia de una autoridad y leyes que asegure una sociedad en paz y justa. En la conversación surgen temas acerca el contrato social rousseauiano y hobbesiano a partir de la siguiente situación paradójica: aquellos que reniegan a actuar por el bien general del Estado están forzados a ser libres, aunque con esta libertad pierden también el derecho a que el Estado le garantice su libertad⁴⁸.

A partir de la lectura de *Los tres cabritillos y el ogro*, la autora comienza una discusión de filosofía política acerca de si puede estar justificado moralmente entrar en la propiedad de otras personas e ir en contra de las leyes. Esta discusión le lleva a abordar cuestiones relativas al pensamiento de John Stuart Mill, quien señaló que aquellas acciones moralmente correctas son aquellas que maximizan la felicidad total⁴⁹. Estos temas de filosofía política eran evidentes en las situaciones diarias de los niños y niñas participantes, de manera que pronto encontraron una relación significativa con conflictos ocurridos en su propia aula.

En *Jack y las habichuelas mágicas*, la pregunta filosófica de por qué Jack no comparte la riqueza conseguida con aquellos que menos tienen dinamiza un debate sobre el sistema de clases y el desequilibrio de la riqueza. El pensamiento utilitarista que surge en la discusión acerca de la mejor manera de utilizar el dinero de Jack conduce a la idea generalizada de que se conseguiría una mayor distribución de la felicidad si el dinero fuera compartido. Por lo tanto, nuevamente se vuelve a hacer referencia al Principio de la felicidad mayor de John Stuart Mill, quien afirmaba que las acciones son correctas en relación con la felicidad que producen. Esto condujo a una discusión referida a saber de quién era la responsabilidad de reducir las desigualdades entre pobres y ricos. Los participantes desarrollaron así su conocimiento y punto de vista en relación con las diferencias existentes en nuestras sociedades: ellos exploraron las razones del origen de estas diferencias y sugirieron posibles maneras para eliminarlas.

Finalmente, con *Caperucita Roja* el alumnado exploró temas asociados con el cuidado de los otros en nuestras sociedades. De manera interesante surgieron cuestiones referidas a las diferencias de género: ¿Por qué era necesaria la presencia masculina para garantizar la seguridad de las mujeres en el cuento? ¿Por qué la abuela de Caperucita no podría vivir sin un marido? Estas preguntas dieron lugar a un diálogo sobre quién debe asegurar la seguridad de los ciudadanos y en qué condiciones.

La experiencia de FPpN llevada a cabo por Murray comenzaba con los niños y niñas sentados en un círculo y leyendo en voz alta uno de estos textos. Una vez finalizada la lectura preguntaba cuestiones basadas en lo que consideraban desconcertante del texto leído. Cuando uno de ellos respondía, el resto participaba en la conversación mostrando su acuerdo o desacuerdo. No había una búsqueda de consenso al respecto, sino que el objetivo era presentar con claridad las diferentes posiciones que constituían la controversia. A lo largo de este proceso la docente debía favorecer que todos los participantes en la discusión pudieran entender y evaluar lo dicho por sus compañeros. Para ello debía evitar que ninguno de los participantes se refiriese a otras narraciones como referente de sus opiniones, dado que en ese caso

⁴⁸ Warburton, N., *Philosophy: The Classics*, Londres, Routledge, 2014.

⁴⁹ *Ibidem*.

no podrían ser corroboradas por el resto⁵⁰.

Los temas que surgieron en estos diálogos entre niños y niñas eran de naturaleza política y fueron abordados a partir de sus propias experiencias cotidianas: compartieron reflexiones acerca la moralidad de nuestras acciones, la felicidad colectiva, el bien común, el cuidado de los mayores o el respeto de las diferencias. Muchas de estas cuestiones surgieron de las propias experiencias de los participantes quienes, sin saberlo, hacían referencia a teorías de filosofía política de Mill, Kant, Rousseau o Hobbes. Esto corrobora la idea de Lipman y la primera generación de teóricos de FpN de que los niños y niñas son capaces de abordar problemas y temáticas filosóficas, solo que con un lenguaje más simple. Los diálogos desarrollados a través de cuentos tradicionales destacan que los temas políticos se encuentran en aquellas historias conocidas por los niños y niñas, los cuales pueden ser explorados sin el riesgo de oposición de los padres⁵¹.

En resumen, los cuentos utilizados en el programa de FPpN permiten que los valores, estándares y prácticas con los que vivimos sean discutidos de una manera abierta y pública, de modo que se pueda tener en cuenta todos los puntos de vista y hechos⁵². Las narraciones populares son un vehículo excelente para introducir la complejidad del modo en que nos organizamos los seres humanos a través de las experiencias vividas por sus personajes. Aquí importa menos cómo hacer las cosas de manera correcta en un momento particular, y más cómo crear una persona que posea un tipo de integridad global con respecto a sus valores, acciones y opiniones. Tal y como consideraban Lipman, Sharp y Oscanyan, el valor que añade la narración filosófica a la investigación de conceptos es el contexto. La novela está perfectamente situada para ilustrar la “multidimensionalidad de las situaciones morales y elecciones [...] y las consecuencias de estas elecciones”, tal y como los personajes experimentan las dimensiones éticas de sus vidas⁵³. Conceptos políticos como “justicia”, “Estado”, “libertad” o “comunidad” no son introducidos en las narraciones a través de definiciones, sino que sus significados son explorados a partir de las experiencias de sus personajes de ficción y de los niños y niñas que las leen o escuchan. De esta manera, cuando las creencias sobre las que se sostienen son discutidas, no es por medio de principios abstractos que tienen un estatus inviolable. La plausibilidad de tales creencias es examinada en su aplicación a experiencias prácticas.

En resumen, en un programa de FPpN los niños y niñas aprenden de las narraciones que las ideas políticas son contextuales y siempre se encuentran aplicadas a la resolución de problemas complejos. Dicho programa aspira a que desarrollen estas habilidades de percepción o de juicio para identificar esa complejidad en casos particulares. En este sentido, la narración literaria escogida representa en sí misma un modelo de cómo deberíamos enseñar a investigar conceptos políticos sin importar la edad de nuestro alumnado.

⁵⁰ Murray, C., «To what extent does Philosophy with Children...», *op. cit.* Ver también Cassidy, C., «Questioning Children», *Thinking: The Journal Of Philosophy For Children*, 20(1&2), (2007).

⁵¹ Haynes, J., y Murriss, K., «‘The Wrong Message’: Risk, Censorship and the Struggle for Democracy in the Primary School», *Thinking: The Journal Of Philosophy For Children*, 19(1), (2008).

⁵² Lipman M., Sharp A. M., y Oscanyan F. S., *Philosophy in the Classroom*, Filadelfia, Temple University Press, 1980.

⁵³ *Ibidem*, p. 190.

6. La función didáctica de la literatura en la investigación filosófica de ideas políticas

En nuestra opinión, los programas de FPpN nos ofrecen la oportunidad de establecer unas orientaciones acerca de cómo la literatura puede contribuir a que un docente convierta sus aulas en comunidades de investigadores de ideas políticas. ¿Qué tipo de narraciones literarias son las más adecuadas para la investigación filosófica de ideas políticas? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué funciones realizan dentro de la investigación filosófica? ¿Cómo y cuándo se deben utilizar para favorecer dicha investigación? ¿Qué relación tienen con las ideas políticas? Para contestar a estas preguntas regresaremos a Alain Badiou.

Anteriormente habíamos especificado en qué medida Badiou formaliza el encuentro con la idea a partir de las tres instancias del sujeto lacaniano: lo real, lo imaginario y lo simbólico⁵⁴. Aplicado al ámbito político, el componente real de una idea política estaría representado por la aparición de un conflicto que pone en tela de juicio el orden social existente en la medida en que da voz a aquellos individuos oprimidos y excluidos por dicho orden. El componente simbólico de la idea política presentaría dicho conflicto como la disputa entre dos interpretaciones antagónicas respecto al orden social: aquellas que aspiran a mantener el orden inalterado y aquellos que aspiran a transformarlo para incluir las reivindicaciones de los excluidos. Finalmente, el componente imaginario pondría en imágenes esta disputa. La idea política representaría el enfrentamiento entre dos figuras éticas o afectivas: la figura de un individuo valiente que a pesar de vivir su vida en condiciones precarias aspira a cambiar la situación en la que vive y el discurso temeroso del individuo que se deja llevar por las lógicas hegemónicas existentes. En resumen, podríamos decir que la idea política articula el enfrentamiento discursivo de dos maneras de comportarse ante un conflicto social: la conservadora y la progresista⁵⁵.

Vista desde su proyecto de recuperar la investigación de las ideas filosóficas como un dispositivo educativo en el que cualquiera pueda experimentar la capacidad creativa infinita y universal del ser humano, el encuentro con la idea política supone la exposición de los movimientos de emancipación de una época como representantes de dicha capacidad en su “pasaje” por el presente. De esta manera cualquier individuo podrá decidir si quiere seguir viviendo como un “animal finito” que encuentra la satisfacción de sus necesidades en el estatus quo o participar de la infinitud y universalidad que subyace en la búsqueda de nuevas maneras de organizarnos más justas. Esta exposición se llevaría a cabo mediante un proceso de investigación filosófica. Y la metodología que debe seguir para esta tarea es la de los *Diálogos* platónicos: una metodología entendida no tanto como reflexión teórica individual, sino como escenificación de esa investigación a través del intercambio dialéctico de opiniones⁵⁶. Tal y como hemos visto anteriormente, en estas situaciones o escenas filosóficas el maestro-filósofo debería garantizar un diálogo entre iguales, permitiendo la participación voluntaria de cualquiera en un proceso de interrogación mutuo, con la condición de que cualquiera de las opiniones allí emitidas sea accesible a la totalidad de participantes.

⁵⁴ Badiou, A., *Circonstances 5. L'hypothèse communiste*, op. cit., pp. 187-192.

⁵⁵ Ver a este respecto Ruitenbergh, C.W., «Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education», *Studies in Philosophy of Education*, 28(3), (2009), pp. 269-281.

⁵⁶ Badiou, A., *La relation énigmatique entre philosophie et politique*, op. cit., pp. 35-7.

Sin embargo, Platón también nos mostró que el encuentro con un pensamiento paradójico no era suficiente para garantizar la investigación filosófica de aquellos que no estaban acostumbrados a ella. La salida del estado de confort que genera el encuentro con una idea política iba asociada a afectos displacenteros que no favorecía en medida alguna la práctica filosófica. Para compensar este displacer y favorecer la investigación filosófica de las ideas políticas, el maestro-filósofo deberá recurrir a diferentes recursos poéticos y literarios. Por un lado, podría encontrar en la fábula, el mito, la parábola y la imagen literaria la analogía y la semejanza estructural relativa a los conceptos políticos que pretendía transmitir. Por otro lado, en el estilo narrativo del enfrentamiento de personajes opuestos, podía encontrar una forma de exposición argumental que le permita representar la disputa que constituye la idea política: la oposición entre los discursos conservadores y progresistas. En este sentido, lo que realmente debe atraerle no es tanto el hecho de que estas obras hablen explícitamente de temas de filosofía política, sino que respondan a otros dos aspectos: por un lado, que sea literatura de masas, de manera que sus imágenes y personajes puedan ser reconocidos por un gran número de personas; y, por otro lado, que sea literatura que posea una estructura análoga a la lógica antagónica de la idea política.

a) La literatura popular como instrumento de persuasión para la investigación de ideas políticas

Tal y como ha mostrado la FPPN, la literatura ofrece al maestro-filósofo la capacidad de seducción de sus fábulas e imágenes para que las ponga al servicio de la investigación filosófica. Ahora bien, para tener éxito en dicha tarea estas figuras literarias tienen que ser capaces de movilizar los afectos del mayor número de individuos. En este sentido, la capacidad de afectar a las masas de la literatura popular se mostraría como el instrumento más adecuado para ello. La capacidad de contagio de la literatura siempre ha estado ligada a su capacidad de renovación y adaptación constante a los temas presentes. Sus historias y tramas se desarrollan, adaptan y convergen con lo familiar siempre en constante diálogo con la contemporaneidad.

Los denominados *best seller* representarían este tipo de literatura: libros que tienen gran aceptación entre el público gracias a que escriben sobre un tema que capta fácilmente la atención del lector, con estilo y vocabulario sencillo. La elección de estos textos dependería, por tanto, de la edad de los participantes en una situación filosófica. Es en este tipo de literatura donde el maestro-filósofo debería buscar el material que facilite y atraiga a investigar la idea política. Las ficciones y relatos populares y contemporáneos de la literatura le ofrecerían la posibilidad de persuadir al mayor número de individuos, contribuyendo a democratizar dicha tarea. Sus historias populares facilitarían la identificación significativa de sus lectores y oyentes con la de los personajes de la ficción. Esta identificación posibilitaría una transferencia de afectos que convertiría a dichos lectores en miembros de una comunidad de investigación de aquellos conceptos políticos reflejados en la propia novela.

b) Las figuras literarias como representación de la lógica antagónica de la idea política

Pero Platón también nos ha enseñado que el poder de persuasión de la figura literaria debía estar al servicio de la investigación filosófica. En este sentido, no toda la literatura popular sería adecuada para favorecer la investigación de ideas políticas,

sino solo aquellas que posean figuras retóricas análogas a su estructura agonística o disyuntiva. Para Badiou dos tipos de figuras literarias eran capaces de realizar esta tarea: las figuras metafóricas y los personajes de ficción.

En el ejemplo expuesto de FPpN, Murray encuentra en la literatura popular fábulas, mitos e imágenes que poseen una estructura formal análoga a la lógica disyuntiva sobre la que se presentan las ideas políticas de “Estado”, “libertad” o “justicia”. Estas narraciones representan una disputa entre interpretaciones antagónicas de una situación social: aquellas que aspiran a mantener un orden inalterado y aquellas que aspiran a transformarlo para incluir las reivindicaciones de los más desfavorecidos. Así, a través de este segundo acto de presentación, el proceso de investigación filosófica toma prestado el sentido de las figuras ficticias que les han sido asignadas en la imagen o fábula metafórica. Estas figuras simplifican en una imagen la estructura antagónica de la “ideas políticas” a investigar sin ser en sí mismas ideas o conceptos. Este uso mediador de la literatura se fundamenta en una capacidad de seducción de la literatura que el concepto filosófico no posee. A través de estas figuras literarias, Murray persuade a su alumnado al tiempo que les introduce los diferentes puntos de vista que articulan una idea política en la actualidad. En otras palabras, el maestro-filósofo, re-presentando la idea política mediante figuras poéticas, tratará de poner en imágenes los conflictos sociales actuales, facilitando e introduciendo el debate posterior.

Por otro lado, la propuesta de FPpN de Murray adoptaba el modo en que Platón exponía su filosofía a partir del enfrentamiento de personajes “simétricamente” opuestos. Para ello utiliza como modelo de esta operación el estilo narrativo teatral. La autora encuentra en la literatura popular diferentes personajes cuyos discursos tipifican la estructura afectiva de una idea política con el objetivo de persuadir para su participación en ella. Estos personajes logran presentar “de un solo golpe” aquello que un argumento filosófico no puede sino exponer de manera sucesiva. Badiou denominaba a dichos personajes con el término “ficciones típicas” o “figuras tipo”⁵⁷. Estos personajes-tipo le permiten representar el discurso ético y afectivo que va asociado a la idea política del presente. Esta estructura, tal y como argumentamos, estaría compuesta por el enfrentamiento de dos figuras afectivas tipo: la figura del poderoso que reivindica la libertad como principio para mantener un orden social en el que prima la satisfacción y los placeres individuales; y la figura del desfavorecido que reivindica la igualdad como principio para transformar el orden existente y conseguir una sociedad que prime la felicidad colectiva.

7. Conclusiones

Al comienzo de este capítulo nos preguntábamos en qué medida la literatura podría contribuir a la educación filosófica a través de ideas políticas. Para dar respuesta a esta pregunta hemos comenzado describiendo, de la mano de Alain Badiou, en qué medida las narraciones literarias han sido utilizadas desde Platón para introducir y facilitar la investigación sistemática y problemática sobre ideas que utilizamos como base de nuestra vida cotidiana. En este sentido, debe entenderse un uso didáctico de otros textos que en sí mismos no son filosóficos. El filósofo encuentra

⁵⁷ Badiou, A., «Filosofía y literatura», *op. cit.*, p. 64.

en ellos un poder de persuasión en el modo en que representan la idea a investigar. El uso metafórico de estos pretextos filosóficos se mostraría como la operación más adecuada para seducir a los participantes a participar en la investigación filosófica. Además, estos textos le ofrecerían al maestro-filósofo la oportunidad de simplificar la naturaleza paradójica de la idea a investigar a través de su representación en escenarios polarizados por diferentes personajes. Ambas operaciones, al tiempo que “tipifican” e “introducen” la estructura de la idea, seducirían con su lenguaje.

En segundo lugar, hemos dado cuenta de una de las propuestas pedagógicas que mejor ha representado el uso filosófico de narraciones literarias. El programa de FpN desarrollado originalmente por Matthew Lipman establece como punto de partida de la investigación filosófica en niños y niñas la lectura de novelas filosóficas. Estas novelas no son narraciones de la historia de la filosofía, sino textos a los que han sido *inyectados* ideas, temas y preguntas filosóficas clásicas sin necesidad de utilizar jerga filosófica. A través de estos pretextos filosóficos, el docente, inspirado en la mayéutica socrática, pretende facilitar e introducir la investigación conceptual filosófica a partir de un diálogo continuo entre la vida de los personajes de la ficción y la de los niños y niñas participantes. Este diálogo convierte a sus lectores en miembros de una comunidad que investiga ideas filosóficas abstractas y complejas a partir de experiencias concretas. En el contexto de las novelas filosóficas, los temas y problemas filosóficos representados adquieren importancia para ellos gracias a la identificación con sus personajes y dilemas.

Posteriormente, hemos mostrado la orientación hacia la pedagogía crítica que ha seguido la segunda generación de teóricos y prácticos de la FpN. Esta segunda generación abogaría por proveer a los estudiantes de unos espacios de reflexión que les hagan cuestionar las creencias e ideas políticas sobre las que se construyen las injusticias existentes para conseguir un mundo más justo. En estos programas de FpN el maestro-facilitador aspiraría a crear comunidades de investigadores a partir de la presentación de nuevas evidencias que choquen con sus creencias preconcebidas acerca del Estado, la libertad, la justicia o la igualdad. Para ayudarse en esta tarea el docente se podría utilizar diferentes materiales narrativos, siempre y cuando sean capaces de representar los múltiples puntos de vista enfrentados en una misma idea y atraer al alumnado al que van dirigidos. El rol del maestro-facilitador en esta fase es el de ayudar a clarificar la idea política de la que partiría la investigación filosófica. Esta es una tarea difícil, dado que para conseguirlo no debía proveer respuestas, sino fomentar el momento inquisitivo al cual el cuento dio un ímpetu inicial. Para ello, cualquier sugerencia hecha, argumento presentado o concepción desarrollada en el texto debe ser opuesta a otros argumentos o concepciones. En resumen, de las narraciones literarias de los Programas de FpN los estudiantes aprenden que las ideas políticas son contextuales y siempre se encuentran aplicadas a la resolución de conflictos sociales concretos.

Finalmente, hemos retomado el proyecto filosófico de Alain Badiou para analizar las propuestas de FpN presentadas y así identificar qué se entiende por investigación filosófica de una idea política, qué tipo de literatura se utiliza, qué características tiene y cuáles son sus funciones en dicha investigación. La investigación filosófica de ideas políticas parte de los conflictos sociales generados por los movimientos de emancipación de una época y se desarrolla como el intercambio dialéctico de opiniones entre dos posturas enfrentadas: la conservadora y la progresista. Ahora bien, para compensar el displacer que supone dicho enfrentamiento, el maestro-

filósofo puede recurrir a diferentes recursos poéticos y literarios. En este sentido, lo que realmente debe atraerle de la literatura no es tanto el hecho de que sus textos hablen explícitamente de temas de filosofía política, sino que sea literatura de masas, de manera que sus imágenes y personajes puedan ser reconocidos por un gran número de personas, y que posean una estructura análoga a la disputa entre los discursos conservadores y progresistas que surgen a partir de un conflicto social existente. Esta semejanza estructural podría encontrarla tanto en fábulas, mitos, parábolas o imágenes literarias, como en el enfrentamiento de personajes opuestos. A través de dichas figuras, el maestro-filósofo puede esclarecer una elección entre dos pensamientos enfrentados en un conflicto social y mostrar la necesidad de elegir entre ellos. Bajo esta condición la investigación filosófica se lleva a cabo como una confrontación en la que habrá un vencedor y un vencido, pero que ninguno va a convencer al otro. También podrá utilizarlas para esclarecer la distancia entre ambos pensamientos a partir de su relación con el poder. Para ello deberá mostrar que mientras que un pensamiento obedece o sigue las reglas del poder hegemónico, el otro es un pensamiento singular que sigue sus propias reglas. Finalmente, con ellas podrá esclarecer la distancia entre ambos pensamientos a partir de su relación con lo ordinario. Para ello el docente deberá mostrar que mientras que un pensamiento nos permite vivir la vida buscando nuestra felicidad en la finitud de lo convencional, el otro pensamiento nos permitiría vivirla buscándola en la universalidad de lo excepcional. Las figuras literarias contribuirían así a la reflexión acerca del valor de la creación de nuevos modelos de sociedad más justos frente al conservadurismo social.

8. Referencias bibliográficas

- Badiou, A., «El cine como experimentación filosófica», en Yoel, G., (ed.), *Pensar el cine I: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires, Manantial, 2004, pp. 23-81.
- Badiou, A., «Filosofía y literatura», en *Justicia, filosofía y literatura*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2007, pp. 39-83.
- Badiou, A., *Circonstances 5. L'hypothèse communiste*, París, Nouvelles Éditions Lignes, 2009.
- Badiou, A., *Métaphysique du bonheur réel*, París, Presses Universitaires de France, 2015.
- Badiou, A., *Pour aujourd'hui: Platon! (3)*, Apuntes de seminario (2009-10), Inédito, Transcripciones online por Philippe Gossart. Accesible en <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/09-10.2.htm>> [última consulta 25-05-2020].
- Biesta, G., «The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education», *Studies in Philosophy and Education*, 30, (2011), pp. 141-153.
- Burbules, N. C., y Berk, R., «Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, differences, and limits», en Popkewitz, T.S. y Fendler, L. (eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, New York, Routledge, 1999.
- Cassidy, C., «Questioning Children», *Thinking: The Journal Of Philosophy For Children*, 20(1&2), (2007).
- Deleuze, G. y Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?*, trad. Thomas Kauf, 4ª ed., Barcelona, Anagrama, S. A., 1997.

- Egan, K., *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 2007.
- Emmet, E R., *Learning to Philosophize*, Nueva York, Penguin Books, 1991.
- Freire, P., «Letter to North-American teachers», en Shor, I., (ed.) *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*, Portsmouth, NH, Boynton/Cook Publishers, 1987.
- Funston, J. y Sager, A., «Toward a Critical Philosophy for Children», *Portland State University McNair Scholars Online Journal*, 11(1), (2017), doi:10.15760/mcnair.2017.05.
- García-Puchades, W., «La educación universal para cambiar los mundos: Badiou y la representación de lo múltiple universal», en Corella, M., (ed.), *Metáforas de la multitud. En torno al pensamiento de Antonio Negri*, Madrid, Lengua de Trapo, 2019, pp. 159-182.
- Haynes, J., *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Boston: Houghton Mifflin, 1990.
- Haynes, J., y Murriss, K., «‘The Wrong Message’: Risk, Censorship and the Struggle for Democracy in the Primary School», *Thinking: The Journal Of Philosophy For Children*, 19(1), (2008).
- Lakoff, G. y Johnson, M., *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- Lipman M., Sharp A. M., y Oscanyan F. S., *Philosophy in the Classroom*, Filadelfia, Temple University Press, 1980.
- Lipman, M., *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- Lipman, M., «Developing Philosophies of Childhood», en Matthew, L., (ed.), *Thinking, Children and Education*, Montclair, Kendall/Hunt, 1993.
- Murray, C., «To what extent does Philosophy with Children promote the discussion of political philosophical themes?», *The STeP Journal Student Teacher Perspectives*, 2(3), 2015, pp. 18-30.
- Ruitenbergh, C.W., «Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education», *Studies in Philosophy of Education*, 28(3), (2009), pp. 269-281.
- Saskia, K., *Metaphors of the Child's Mind. Teaching Philosophy to Young Children*. Tesis Doctoral inédita, 1997, recuperada de <https://core.ac.uk/download/pdf/2731577.pdf>.
- Turgeon, W., «Taking Stock: The Place of Narratives in Philosophical Education», *Childhood & Philosophy*, 11(21), (2015), pp. 23-35.
- Van der Leeuw, K., «Philosophy for Children as educational reform», en Marsal, E., Dobashi, T. y Weber, B. (eds.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts*, New York, Peter Lang, 2009, pp. 117–126.
- Warburton, N., *Philosophy: The Classics*, Londres, Routledge, 2014.
- Wilson, J., «Philosophy for Children: A Note of Warning», *Thinking*, 10(1), (1992).
- Winch, Ch., «Education: A Contested Concept», *Journal of Philosophy of Education*, 30(1), (1996), pp. 25-33.
- Wittgenstein, L., *Investigaciones filosóficas*, trad. García, A. y Moulines, U., Barcelona, Crítica, 2002.