

*Entre la libertad de ser y hacer:
un proyecto de vida para elegir*

Álvaro B. Márquez-Fernández¹

Resumen: La Filosofía para Niños y Niñas de M. Lipman, promueve una praxis de la vida que considera la libertad como el auténtico proyecto de realización individual y social, que debe ser asumido desde la infancia. Propiciar una experiencia investigativa y dialógica que le permita a los niños y las niñas problematizar filosóficamente la realidad, es decir, indagar acerca del sentido de cualquier acción, acto, praxis tiene su punto de origen en un interrogarse por la libertad como experiencia que hace posible el desarrollo de la sensibilidad y la racionalidad. La conciencia de ser y estar libres, depende de la autonomía de una voluntad para decidir y del deseo para elegir el sentido que debe orientar la vida en su presente y proyección futura. Niños y niñas estimulados con experiencias de este tipo, podrán llegar a ser ciudadanos y ciudadanas capaces de lograr la transformación de la sociedad desde una justicia, bien, equidad y paz, compartida por todos.

*Para Walter Kohan:
filósofo de la experiencia
de amar el descubrimiento...*

Sobre la conciencia liberadora

Más allá de las concepciones idealistas y metafísicas de la libertad, considerada como fenómeno de la trascendencia humana; es decir, una experiencia fuera de los límites materiales de las condiciones de la existencia, deseamos considerar, en este artículo, la teoría existencial y pragmática de la libertad que desarrolla Lipman en su propuesta de Filosofía para niños y niñas.

La libertad es una experiencia del pensamiento en su reconocimiento del Yo y del Tú (BUBER, 2005). Una primera mirada ontológica acerca de la libertad, suscita ese momento hermenéutico del que se vale la conciencia para pensarse a sí misma como algo de lo que puede ser objeto. Ese desdoblamiento y transformar reflexivo por el que la conciencia se puede auto-representar, la convierte en objeto de ella sin perder su subjetividad. Es más, la construcción de la subjetividad del sujeto del que se vale la conciencia para acceder al mundo de la razón y de la sensibilidad sin perderse en la represión de la objetividad, es lo que hace posible que la conciencia logre ese despliegue existencial desde el ser que la piensa y es capaz de proyectar su realización humana (SARTRE, 1978).

Es en este primer plano de la conciencia existencial que el sujeto que la porta se concientiza de su existencia material y real. A partir de allí el sujeto consciente (cognoscente), se despliega en una comprensión fenomenológica con el mundo del que forma parte recreativamente, es decir, del que se origina y obtiene las condiciones de vida para su historia humana. Pero, además de este espacio de despliegue de la conciencia sobre el mundo de la acción, se genera otro espacio por medio del que la conciencia se confirma en su relación de alteridad con el Yo y el Tú. Es la corporeidad del sujeto consciente, de la que emana la experiencia antropológica de la vida de la conciencia.

Si por una parte la conciencia se gesta en el ser (pensamiento) del sujeto, por la otra, la conciencia manifiesta o realizada está referida a la corporalidad del hacerse del sujeto (materialidad). Luego, de esa relación entre la conciencia como forma del pensamiento y la

corporalidad como contenido de la experiencia, es que se producen las praxis empíricas (pragmáticas) de la conciencia en su acción cognoscente de la realidad. Es una relación de complemento o correlato que transita entre nuestra percepción sensible y la experiencia racional que producimos para comprender la realidad.

Lipman plantea, en su *Filosofía para niños y niñas*, esta concepción filosófica de la conciencia que resulta de una conexión entre fenomenología, existencialismo y pragmatismo (LIPMAN, 1998), para señalar de algún modo el “punto de partida” de nuestra experiencia de pensar desde nosotros mismos y desde la contextualidad del Yo con el Tú, y los otros. Además, la experiencia del pensar es una experiencia particular de cada uno de nosotros a través de la construcción cultural e histórica a la que pertenecemos (KOHAN, 2004). Es así, como, por ejemplo, el lenguaje que nos sirve para pensar y comunicarnos, sirve de medio expresivo y comunicativo de nuestras experiencias de conocimientos.

El supuesto filosófico de Lipman descansa en las condiciones de existencia por las que transcurren las experiencias de aprendizaje de los niños y las niñas en conexión con las características culturales que definen los entornos o contextos del aprendizaje (LIPMAN, 1998). Si se desea que los niños y niñas aprendan por sí mismos, es deseable que los niños y las niñas sean estimulados a que aprendan a autodescubrirse a través de procesos de concientización que les permita interiorizarse en su yo consciente, a la vez que emanciparse de él a través de relaciones interpersonales con los otros. El otro supuesto filosófico que percibimos en Lipman, sostiene que la conciencia no es única ni sola. Ella está en un proceso permanente de transformaciones racionales y sensibles (MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, 2008). Es afectada por la exterioridad del mundo natural y humano en el que se desenvuelve, por lo que la experiencia del ser consciente-cognoscente es la principal experiencia que le abre a los niños y las niñas su experiencia de vida con la realidad.

La intuición sensible y la intención racional

Para Lipman los niños y las niñas logran dar génesis a los procesos de aprendizaje por medio de la conciencia, cuando las experiencias de pensamiento y acción están dotadas del sentido de la sorpresa y del asombro con el que experimentan cada vez, desde la primera vez, su presencia existencial en un mundo que los deberá humanizar para convertirlos, por medio de la pedagogía, en personas y ciudadanos aptos para la convivencia social. Esa condición necesaria para el desarrollo de una pedagogía filosófica del aprendizaje (VALERA-

VILLEGAS, 2002), considera Lipman que debe partir de prácticas cognitivas que estén promovidas por una concepción del valor de la libertad que les permita a los niños y las niñas, una actuación más espontánea y sin represiones.

Pero dotar a la libertad de esas dos condiciones, requiere un desarrollo emocional y sentimental que debe ser compartido entre quienes educan y son educados; es decir, entre los niños y las niñas y sus maestros o maestras. La libertad inicial u originaria a la que Lipman se refiere es a la libertad de pensamiento existencial y a la libertad de comunicación humana. De estas dos formas de libertad es que se vale Lipman, para recuperar el sentido socrático del pensamiento como mayéutica y la praxis filosófica del diálogo como retórica. El pensamiento se nutre racionalmente de las dudas, las incertidumbres, así como de las lógicas que permiten explorar y formalizar los campos del sentido y el significado; el diálogo se nutre de las preguntas y de la argumentación que debe propiciar la crítica sobre aquello que se conoce en su cómo y por qué (GARCÍA MORIYÓN, 2006). En esa dialéctica socrática permanente entre pensamiento y racionalidad, considera Lipman que tiene principio la experiencia del aprendizaje desde los niños, o al decir de Sócrates, desde la infancia.

El aprender a pensar dialécticamente, es un arte de quien enseña, ése que no puede enseñar como quien enseña para que alguien repita lo aprendido por otro que le es extraño; sino que aprende originariamente como alguien que aprende de las experiencia compartidas entre quienes enseñan a aprender (KOHAN, 2004). El *lei motiv* de Lipman, sobre este asunto es muy claro: “aprender a pensar es un permanente aprender a aprender”: le da curso a la idea de Paulo Freire de que nadie aprendo sólo o todo, sin los otros.

La propuesta de Lipman sitúa la conciencia del Yo en el plano existencial del Tú, pues considera el desarrollo de la subjetividad a través de otros sujetos con los que se intersubjetivan las experiencias mediante el argumento dialógico y la pregunta dialéctica. Se logran los fines pedagógicos sólo si la experiencia del conocer y aprender se propicia en un espacio de libertad que garantice el pensamiento autónomo, crítico y creativo. Nuestros encuentros y aproximaciones a los espacios de libertad con los otros, deben corresponderse a esos movimientos y manifestaciones de la racionalidad y la sensibilidad que estén asumidos desde la apertura y receptividad a la escucha (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2009) y aceptar la palabra del otro como un derecho que todos tenemos al diálogo en común o compartido.

Esa condición de la escucha frente al otro, ese respeto por su pensamiento, ese silencio ante su palabra, es la condición, repito, de la que se vale Lipman (1998) para considerar a la

libertad como el espacio para comprometer nuestra conciencia y corporeidad en libre intercambio con las experiencias del conocimiento convivido. La libertad de ser es la condición de apertura existencial y humana frente al Otro, de modo que el encuentro sea el más favorable para la experiencia de un re-conocimiento con el Otro por medio de nuestra conciencia cognoscente. En ese sentido, la interacción que entra en juego en la esfera de las libertades intersubjetivas es propia de la intuición sensible (ZUBIRI, 1983a) que debe desarrollar la conciencia de mi Yo, eso que soy y donde estoy, para abrirme al mundo del Otro y acceder a compartir sus experiencias, que no pueden ser consideradas como las experiencias repetidas del Otro en el mundo de mis vivencias. Son experiencias que se recrean originariamente en cada una de las personas que forman parte del encuentro dialógico de la palabra (BRENIFIER, 2005). Se debe a esa intuición sensible que procede del campo de los sentimientos o emociones, ese abrir la subjetividad a solicitud del Otro en su ánimo por un reconocimiento para la convivencia. Sin ese presupuesto filosófico de la existencia como fenómeno de la vida que se resiste al control o dominio en su expresividad, voluntad de autonomía, no es posible considerar el espacio de la libertad como el lugar de comunicación para el diálogo filosófico con los otros (en una comunidad de investigación) (LIPMAN, 1998).

También forma parte de esta comprensión de la libertad, la noción de intención racional de nuestras voluntades o conductas. Muy por el contrario a la doxa especulativa acerca de las diversas creencias de la libertad, considerada como “libertinaje”, es decir, como una experiencia práctica sin regulación y al borde del caos o la anarquía, la libertad en la Filosofía para niños y niñas de Lipman, es considerada como un proyecto de vida que forma parte de decisiones razonadas. Nada acontece por puro azar, al menos en el “reino del homo sapiens”. Toda praxis humana está orientada racionalmente por medio de un pensamiento que le sirve de sustrato. Es decir, el sujeto consciente-cognoscente, no solamente es un sujeto sensible; sino que es un sujeto racional. Luego, la intención racional que sostiene cualquier acto de pensamiento es la condición de humanización del sujeto. Sin esa intención no se puede considerar el valor racional de las experiencias y sobre todo juzgar las posibilidades o grados de libertad que contienen esas experiencias.

Es imprescindible enseñar a los niños a aprender de sus experiencias, por medio del sentido subjetivo de las intuiciones sensibles que son las primeras experiencias (pre-racionales) que forman parte de la experiencia consciente del niño o niña en su comprensión

del mundo. Deben ser suficientemente significativas para que el niño o niña, pueda aprender a ejercitarse en los diversos campos de la libertad sensible, que usualmente está asociada a las artes y las letras. La libertad sensible, por decirlo de esta manera, es la condición inicial de posibilidad que le permite al niño o niña, desde la infancia, a través de la pregunta y del diálogo, una manifestación sensorial y corporal más desinhibida en su percepción de la realidad a través de un compartir con los Otros. Un niño o niña, con experiencia en el campo de la sensibilidad, es un sujeto consciente-cognoscente con muchas más posibilidades de explorar fenomenológicamente la experiencia de la libertad existencial.

Le acompaña a esa libertad sensible acerca de su consciencia existencial, la intención racional (ZUBIRI, 1983b) con la que la libertad se transforma en proyecto material (no sólo utópico) de la vida. Así, la enseñanza acerca de un aprendizaje sobre el uso racional de la libertad desde el campo de la experiencia individual, personal o colectiva, es de suma importancia para formar no sólo la personalidad del niño o niña, sino una conciencia de derechos sobre el ejercicio de la libertad individual o colectiva que puede favorecer, a través del diálogo, la capacidad para interpretar con autonomía y crítica, las ideas u opiniones que el niño o la niña se forma de la realidad (social, política, sexual, familiar, etc.). Lipman considera muy acertadamente la urgencia de concederle a la libertad, además de su status ontológico, un orden fáctico que nos enseñe a entender los sentidos de nuestras acciones o prácticas libertarias, que deben tender a ampliar relaciones humanas más justas, igualitarias y equitativas.

El auténtico proyecto filosófico para una vida en libertad existencial es el que puede ser acompañado de las acciones intencionales con las que la conciencia se desarrolla racionalmente a través de la acción comunicativa del lenguaje. Se trata de construir una pragmática de la conciencia que sólo es posible a través de la racionalización de la realidad por medio de los intercambios culturales que producen los contenidos de valor que usamos a través de los códigos comunicativos. La libertad para escoger, seleccionar o elegir, a partir de las necesidades comunicativas, esos códigos para el intercambio lingüístico le deben permitir a los niños y las niñas, el desarrollo de aptitudes y facultades pertinentes para los encuentros.

Nos referimos a esa importancia del lenguaje en la formación racional de las intenciones comunicativas, porque el discurso y el diálogo que se deberá producir parten de esa construcción cultural del lenguaje social, familiar, moral, religioso, etc., donde los niños y las niñas logran sus metas y fines a través del aprendizaje. No se debe descuidar o subestimar

ese proceso de elaboración y representación de la realidad por medio del uso del lenguaje, pues, como es sabido por todos, los recursos comunicativos de los que nos valemos para acceder al Otro, requieren obligatoriamente de un desarrollo del orden racional del pensamiento. Es decir, significamos el mundo sensible de nuestra existencia, gracias a un tipo de experiencia emocional que nos permite captarnos como seres sentientes (ZUBIRI, 1983c), suficientemente conscientes como para optar por una libertad compartida con Otros. Pero esa condición de vida sentiente, resulta de las acciones intencionadas que crea nuestra conciencia para saber usar racionalmente el lenguaje como un sistema que potencia las posibilidades comunicativas para lograr acceder al Otro y asimilar las empatías propias de quienes desean ampliar sus horizontes de vida.

Es y será esa intención racional la que debe orientar los significantes de la intuición sensible que todos deseamos vivir en el plano de la libertad. Es obvio, que no se trata de una concepción restrictiva o parcial del uso de la racionalidad en sentido teleológico; se trata de lo contrario: es el uso de la racionalidad en su diversidad y pluralidad, en su más genuina expresión dialéctica cuando se la entiende como interlocución con el Otro. Es una intención comunicante que está al servicio de la autotransformación de una conciencia-cognoscente en su referencia con otra que es susceptible de cognición, y viceversa. Esa dialéctica supera cualquier dualismo entre conciencias opuestas, pues se trata de correlacionar la vida subjetiva de una conciencia en su alteridad. Son dos o más conciencias-cognoscentes las que entran en la dialéctica racional del diálogo, y en la cual todas resultan transformadas como consecuencia de su presencia ontológica y fáctica. Luego, se puede afirmar que según sean las condiciones particulares del diálogo entre dos o más dialogantes, se debe considerar el valor del diálogo como un diálogo que propicia siempre una praxis emancipadora (DÍAZ-MONTIEL, 2008), pues ninguno de los participantes del diálogo puede o debe quedar reducido en el despliegue existencial de su libertad para pensar y hablar.

La praxis de la libertad

¿Qué es la libertad? ¿Qué es ser libre? ¿Quién es libre? Pero también: ¿Dónde o cuándo o por qué, somos libres? Son varias preguntas que nos acercan de diversos modos, a diversos planos donde la pregunta por la libertad debe ser elucidada con respuestas razonables, es decir, lógicas; pero también, sensibles. En diversos pasajes de las novelas de Lipman, sus principales personajes, niños, niñas y adultos, encarnan una realidad cotidiana

casi similar a la de cualquier parte del mundo, se muestran interesados en el descubrimiento a través del problema que plantea cualquier pregunta filosófica. En *Mark* (LIPMAN, 1990), por ejemplo, el pasaje sobre lo que es la libertad y el ser libre, intenta situar la discusión de la libertad humana con respecto a opiniones de varias personas, o más todavía, con respecto al orden político y democrático de las acciones que se deben considerar libres a causa de normas o patrones de conductas. En todos los casos, ideales o concretos, en los que Lipman presenta su propuesta filosófica de Filosofía para niños y niñas, siempre está planteando el campo de las praxis como situación y contexto del acontecer de las conductas humanas. Luego, es muy pertinente, considerar los tipos de circunstancias personales y los contextos que nos permitan entender el uso y valor del sentido de lo que es la libertad. Es decir, sólo a través de las praxis de una conciencia y una voluntad que desee comprender lo que es la libertad y cuándo ésta hace libre a sus actores, es que podemos acceder a un encuentro con esa necesidad humana de cada persona por lograr su realización.

No se pueden considerar definitivas ninguna de las respuestas posibles a las preguntas previamente planteadas acerca de la libertad, porque la libertad no es un concepto único referido a un objeto, aunque nos sirva para conceptualizarla como un ideal universal muy válido para cualquier persona que aspire a ella. Pero es necesario enseñar a los niños y las niñas, la importancia del valor de los ideales, así como el de la libertad, también el de la justicia, la igualdad, etc. Pero ningún ideal puede representar o simbolizar su universalidad si no se dispone de un particular existencial que lo haga posible.

En ese caso, el ideal de libertad al que se refiere Lipman, es al ideal de una libertad que se hace desde la humanidad de cada niño y niña, individuo, ciudadano, en un intento porque la praxis de la libertad pueda ser realizada y discutida colectivamente. No se trata de validar desde un interés egoísta o ególatra la libertad individual, en detrimento de la libertad colectiva. No, por el contrario, es urgente entender la relación entre lo individual o personal, y lo colectivo o ciudadano. Es una relación de relaciones entre praxis compartidas, entre intereses y necesidades, sobre los cuales debemos dialogar con una claridad de pensamiento y conciencia, entre dos o más personas, por medio de un diálogo que profundice los procesos de razonabilidad y de acuerdos mutuos.

Esa es la propuesta. La libertad es individual en cuanto que es un espacio de la subjetividad inalienable en cada persona. Es la mirada hacia uno mismo desde la conciencia reflexiva que busca interpretar el valor de independencia o autonomía con el que la libertad

reclama la acción individual sin subordinación o dominio por Otro. Enseñar a los niños y las niñas, la praxis de este tipo de conducta o comportamiento desde nuestro Yo hacia el Tú y el Otro, es decisivo para comprender que la libertad no es contraria u opuesta a la prohibición, sino que es una praxis que descoloniza o desfronteriza las normas, cuando el peso coactivo de las normas impide que las conductas o comportamientos respondan al sentido originario, genuino y autónomo del sujeto de la acción. Se debe aprender a ser libres desde una relación de valor con la libertad, que se entienda como praxis para el cambio y el encuentro con el Tú y el Otro, a partir de condiciones que provean al Tú y al Otro de las mismas posibilidades para actuar sin coacción de ningún tipo.

Por consiguiente, el concepto o nuestra comprensión de la libertad como valor ideal y material, siempre será situacional o contextual, según las condiciones o características que se deban cumplir para que no solo por parte de alguien, sino por el reconocimiento de Otros o todos, las posibilidades de una praxis libertaria sea aceptada y cumplida. En tal sentido, la situación de compromiso con un proyecto para ser libre, estará sugerida por el contexto de socialización de los actores, es decir, en este caso, a partir de la infancia de los niños y las niñas. Lo que hace suponer que el ser libre, no sólo va a depender de las diversas concepciones que se tengan de la libertad; sino, también, de las posibilidades o imposibilidades humanas que las puedan condicionar. En tal caso, la diversidad de libertades deberá contribuir a una pluralidad mayor de acciones o praxis libertarias que permiten un genuino compartir con el Tú y el Otro, que deben aceptar las necesarias distinciones, diferencias, oposiciones entre formas o maneras de ser libres.

No se es libre de una manera en particular o absoluta. Se es libre en correlación con diversas formas contingentes y accidentales que nos permiten hacernos libres. Así, para algunas personas un acto no es sinónimo de libertad, porque aparentemente se pueda carecer de una condición presupuesta para el logro final del acto libertario. Por ejemplo, el invidente en relación con un vidente. Quizás uno sea más libre que otro, para mirar con los ojos abiertos el mundo; pero no necesariamente por causa de una limitación física éste es menos capaz de “sentir las miradas” el mundo con los ojos cerrado. No se puede considerar esa incapacidad como un a priori que niega otra posibilidad de crear una revelación del mundo extra sensorialmente.

Podemos saber y conocer que somos libres, porque la libertad es una condición existencial necesaria sin la que no habría conciencia subjetiva del sujeto que vive la vida.

Solamente quien hace de la libertad esa condición humana de la vida, es quien puede realizarla a través de las propias condiciones que provee la vida y que no pueden ser consideradas desde un preconceito o juicio reductor de las insuficiencias o beneficencias, con las cuales deseamos caracterizar la vida de unos como más libre y de otros como menos libres. Esa condición del ser es inherente al pensamiento, la conciencia, el cuerpo y la acción. Por estas razones la libertad, en sentido existencial, es un proyecto del ser para hacer de la vida una praxis emancipadora. Es decir, praxis abierta a una interpretación y concepción del mundo que implica la participación de más de uno en esa proyecto en común y siempre alternativo. En cada acción, acto, hecho, vislumbramos esas praxis humanas que son un registro y una experiencia de nuestra conciencia-cognoscente que no cesa de procurarse ese inevitable ir más allá de todo presente. Ese destino a la vez que desafío, por el otro y su encuentro. Ese ir más allá sin restricciones, es lo que Lipman propone desde la Filosofía para niños y niñas, como proyecto existencial y pragmático, donde el hacer del ser es el resultado personal o social, de una elección individual o colectiva que nos permita, desde la infancia, descubrir los diversos sentidos y significados que pueden tener nuestras experiencias de vida y de mundo. Si se nos enseña a aprender que el pensamiento y la razón, la conciencia y la realidad, la pasión y la sensibilidad, la palabra y el discurso, son las fuentes originarias de la vida; entonces, la libertad no es una utopía, sino el Bien más deseado por todos...

Referencias bibliográficas

BRENIFIER, Oscar. *El diálogo en clase*. Tenerife: Ed. IDEA, 2005.

BUBER, Martín. *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós, 2005.

DÍAZ-MONTIEL, Zulay. *La racionalidad comunicativa como episteme crítica para la construcción de una teoría social de la Justicia Emancipadora*. División de Estudios para Graduados. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Tesis Doctoral, 2008.

GARCÍA MORIYÓN, Felix. *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de La Torre, 2006.

KOHAN, Walter. *Infancia, entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes, 2004.

LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. de la Torre, 1998.

LIPMAN, Matthew. *Mark*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1990.

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro. “La libertad sensible: más allá de la represión racional corporal”. In: *Educação & Linguagem. Corpo e educação. Culturas e práticas*. Ano 11, n. 17, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, jan-jun. 2008. p. 61-77.

PÉREZ-ESTÉVEZ, Antonio. *Hermenéutica Dialógica*. Maracaibo: Ed. de la UNICA, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. *La trascendencia del ego*. Barcelona: Paidós, 1978.

VALERA-VILLEGAS, Gregorio. *Pedagogía de la alteridad*. Caracas, CEP-FHE, 2006.

ZUBIRI, Javier. *Inteligencia y logos*. Madrid: Alianza Editorial, 1993a.

ZUBIRI, Javier. *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza Editorial, 1993b.

ZUBIRI, Javier. *Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1993c.

¹ Centro de Filosofía para Niños y Niñas. Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela.
E-mail: amarquezfernandez@gmail.com