

El valor del sinsentido en la práctica de filosofar con niños y niñas

Mariana Gardella (UBA-UNSAM-CONICET)

« *Il reste toujours quelque chose de l'enfance, toujours* »

Marguerite Duras, *Des journées entières dans les arbres*.

› 1. Introducción

La primera película que compone *El decálogo* de Krzysztof Kieślowski (1989) está dedicada al tratamiento del primero de los mandamientos de la religión cristiana, por medio de la presentación del conflicto entre ciencia y religión en torno al acontecimiento de la muerte. Al comienzo del film, Pawel pide a su padre que le proponga un problema para resolver en la computadora que tienen en casa, destinada a la elaboración de cálculos que permiten determinar, por ejemplo, cuánto tarda Peggy en alcanzar a Gustavo si ella se desliza por una pendiente en patines a 82 km por hora y él en trineo a 64 km por hora, partiendo con tres segundos de diferencia. Ese mismo día, al ver a uno de los perros del barrio muerto en la nieve, el niño pregunta a su padre por qué mueren las personas. Éste alega una serie de razones como infartos, accidentes y enfermedades que parecen no satisfacer al muchachito. Pawel reprocha a su padre no mencionar al alma y éste se defiende alegando que el alma no existe, sino que es algo en lo que ciertas personas eligen creer para sobrellevar su vida, respuesta que tampoco parece conformar al niño:

Padre: ¿En qué estás pensando?

Pawel: No es nada... es sólo que... esta mañana estaba contento por haber resuelto el problema. Y vino una paloma a comerse las migas. Cuando encontré aquel perro muerto camino a la tienda me arrodillé y pensé “¿Para qué sirve? ¿Para qué saber cuánto tarda Peggy en alcanzar a Gustavo? No tiene sentido (*El decálogo, Uno*, 00:13:30-00:14:14).

En boca del niño nace una inquietud por lo que no tiene sentido. La pregunta de Pawel conmueve las explicaciones racionales y los argumentos sólidos que su padre alega sobre la muerte, como si la cuestión del sentido poco tuviera que ver con el buen o mal uso de la razón. Me gustaría partir de esta dimensión —la dimensión del sinsentido— para repensar ciertos rasgos de la práctica de filosofar con niñas y niños.

El intento de establecer un vínculo entre la infancia y la filosofía nos invita a una redefinición de ambos conceptos, redefinición que forja una perspectiva unificada en la cual la infancia se afirma como una figura del comienzo, una dimensión de la experiencia humana que, abierta a lo inesperado, lo impensado, lo incalculable, permite el despliegue mismo de la filosofía.¹ En este punto, se verifica una suerte de transformación mutua: la filosofía transforma a la infancia y, ésta, a la filosofía. El objetivo de este trabajo es revisar las diferentes concepciones sobre la filosofía que subyacen a algunas de las propuestas que bregan por establecer una relación entre ésta y la infancia. Como intentaré mostrar en el primer apartado, una de las diferencias fundamentales entre estas perspectivas es el valor concedido a la razón o al sentido. En el segundo apartado, a partir de las indicaciones formuladas por Deleuze en *Lógica del sentido*, presentaré ciertas consideraciones sobre el valor de las paradojas, tomando como ejemplo el argumento sobre la imposibilidad de conocer desarrollado por los filósofos megáricos. Reservaré la conclusión del trabajo para reflexionar acerca de los cambios que podría promover la valoración del sinsentido como elemento inherente al lenguaje y al pensamiento en la práctica de filosofar con niñas y niños.

› 2. Razón y sentido

Aunque Lipman reconoce una gran importancia a las dimensiones crítica y creativa del pensar, uno de los puntos medulares de su propuesta fundacional de *Philosophy for Children* es la apuesta por la razonabilidad. En efecto, la filosofía se presenta como un ejercicio que aspira a transformar a niñas y niños en futuros ciudadanos razonables:

La educación puede ser vista como un gran laboratorio para la racionalidad, pero es más realista verla como un contexto en el cual las personas jóvenes aprenden a ser razonables para poder crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables (Lipman, 1991, p. 22, mi traducción).

La razonabilidad es un vector que atraviesa la comunidad de indagación, ya que todos los participantes se disponen allí a analizar argumentos, pedir explicaciones, contribuir en procesos deductivos e inferenciales y detectar supuestos.² Desde esta perspectiva, la contradicción y el sinsentido son juzgados por Lipman como errores que exigen ser depurados, a fin de propiciar el desarrollo del pensamiento racional.³ Esto se observa claramente en *Pixie*, novela filosófica en la que se tratan diversos problemas vinculados con la ambigüedad de las palabras y la relación del lenguaje con las cosas.⁴ Allí los personajes

¹ Kohan (2004, p. 279).

² Lipman (1991, pp. 20-21, 97).

³ Lipman (1991, p. 167). Véase también Pineda (2009, pp. 317-338).

procuran aclarar tales ambigüedades y establecer una relación unívoca entre cada entidad del mundo y cada término de la lengua, despejando toda clase de equívocos:

Pero yo puedo mover mis orejas y él no (no quiero decir que él no pueda mover mis orejas. Quiero decir que no puede mover las suyas) (Lipman 2008 [1981], p. 6).⁵

Bernardo —preguntó el señor Méndez—, ¿estás diciendo que la palabra “relación” tiene una relación con lejos, cerca, antes y después de la misma manera que la palabra “montaña” tiene una relación con las montañas reales? (Lipman 2008 [1981], p. 24).

Las revisiones de la propuesta de Lipman que tuvieron lugar en Latinoamérica desarrollaron una noción diversa de “filosofía”, que en lugar de apostar por el buen uso de la razón, apuesta por el sentido. Siguiendo los aportes de Deleuze, Kohan y Waksman señalan que lo propio de la filosofía es asumir la labor de crear conceptos. Consecuentemente, la tarea de la comunidad de indagación es invitar a niños y niñas a asumir la responsabilidad de esta actividad creativa, por medio de la cual se instituyen significados nuevos para pensar el mundo.⁶ Este modo de concebir la filosofía transforma la ocupación de la comunidad de indagación, dedicada ahora a propiciar la institución y circulación diferenciada de sentidos:

La idea de comunidad remite a la de lo común. El hecho de desarrollar el trabajo a través de la discusión colectiva podría hacernos pensar en la necesidad de que existan sentidos comunes que precisarían ser compartidos. Podríamos pensar que estamos en el diálogo porque compartimos ideas o conceptos, porque los mismos conceptos son pensados por los diferentes participantes. No obstante, no existen sentidos comunes que puedan ser compartidos por los participantes de dicha comunidad de investigación. Sí, las palabras se repiten, pero lo que en ellas se repite no es lo mismo sino la diferencia [...]. Aun cuando los sentidos no sean iguales, nada impide concebir a la “comunidad de indagación” como un espacio de producción diferenciada de sentidos (López, 2008, pp. 94, 96).

La comunidad de indagación ofrecería la oportunidad de desarrollar la tarea creativa de revisar sentidos vigentes e instituir nuevos. Aunque esta última perspectiva transforma el modo de comprender la práctica filosófica con niños y niñas al prestar atención a la institución del sentido, en detrimento del ejercicio de la razón, no realiza ninguna consideración específica acerca del valor del sinsentido, cuya consideración puede ser de utilidad para reflexionar sobre la relación de la filosofía con la infancia.

› **3. Sinsentido y paradoja**

4 Véanse, por ejemplo, los episodios 2 y 4 del capítulo 1, el episodio 2 del capítulo 2 y el episodio 4 del capítulo 5.

5 Las traducciones de Pixie pertenecen a Caputo y Pac (2008).

6 Kohan y Waksman (2000, pp. 69-74).

Las paradojas son la expresión más palpable de lo que no tiene sentido. En tanto pasatiempo de lógicos y dialécticos, gustosos de tratar con las monstruosidades del lenguaje, han sido tradicionalmente menospreciadas por la filosofía. Sin embargo, las paradojas no son un entretenimiento, efecto de la deformación de ideas y palabras. Por el contrario, como señala Deleuze, mantienen una relación inextricable con el sentido y constituyen la verdadera “pasión del pensamiento”, que fracasa en su intento por emanciparse de ellas.⁷

Es necesario, en primer lugar, formular una precisión. El sinsentido no se identifica con lo que carece de sentido, sino más bien con aquello que por poseer múltiples sentidos carece de un significado único.⁸ En efecto, las paradojas presentan, como característica fundamental, dos direcciones de sentido que rehúyen a cualquier identificación y ponen de manifiesto que ninguna de ellas puede escindirse, sintetizarse o subsumirse, a menos que se emplee algún mecanismo vinculado a la convención o a la coerción, que permita transmutar la polisemia que poseen las palabras de la lengua en sentidos únicos y unidireccionales.

Aunque la historia de la filosofía ha desestimado el valor del sinsentido, Deleuze lista algunos referentes que contribuyeron a señalar la estrecha relación que las paradojas guardan con el sentido, como Lewis Carroll y los filósofos estoicos. Ambos forjaron un buen número de paradojas que son puestas al servicio de la destitución de la profundidad y de la exposición de los acontecimientos, tarea que tiene como resultado el franqueamiento de los límites estables del lenguaje.⁹ Como he indicado en otra parte, a este panorama trazado por Deleuze se puede sumar también el aporte de los filósofos megáricos, grupo encabezado por Euclides de Mégara, discípulo de Sócrates y precursor del movimiento que en Grecia antigua se conoció como “erística”.¹⁰ En efecto, con anterioridad a los estoicos, los megáricos desarrollaron una serie de razonamientos paradójales, cuyo objetivo es poner de manifiesto la ambigüedad inherente a ciertos nombres y estructuras de la lengua que impiden una referencia exacta y unívoca del lenguaje a lo real, convirtiéndolo en una herramienta inadecuada para el conocimiento de lo que es.¹¹

La mayor parte de las paradojas megáricas se caracterizan por emplear términos caros a la tradición filosófica cuya polisemia sirve para estructurar razonamientos que muestran la falibilidad de estas nociones. Podemos tomar como ejemplo el caso de la llamada “paradoja del conocimiento”. Según las formulaciones que Platón presenta en *Menón* 80d-e, es imposible investigar lo que ya se sabe, pues el conocimiento que ya se posee sobre el tema vuelve fútil

7 Deleuze (1989 [1969], p. 92).

8 Deleuze (1989 [1969], pp. 26-27, 92-94).

9 Deleuze (1989 [1969], pp. 23, 32-34).

10 Gardella (2014, pp. 11-21).

11 Gardella (2013, pp. 47-67).

cualquier investigación, ni lo que no se sabe, pues al ser completamente ignorantes sobre determinado asunto es imposible saber siquiera sobre qué tema debe versar la investigación.¹² En el *Eutidemo* platónico, los hermanos megáricos Eutidemo y Dionisodoro refutan al muchachito Ctesipo al mostrar que es imposible que cualquiera adquiera cualquier conocimiento. Por una parte, prueban que no aprenden los sabios, porque los que aprenden aprenden eso que aún no saben y, por ende, no son sabios sino ignorantes. Pero tampoco aprenden los ignorantes, ya que cuando se quiere repetir un conocimiento sólo los que ya lo saben pueden repetirlo, por lo tanto, los que aprenden son los sabios (*Eutidemo* 276a-c). Por otra parte, prueban que no se aprende lo que no se sabe, ya que al aprender se escucha lo que alguien repite y, como son conocidas las letras con las cuales se expresa ese conocimiento, se aprende lo que ya se sabe. Pero tampoco se aprende lo que se sabe, ya que aprender es adquirir un conocimiento que no se posee, no uno que ya se tiene (*Eutidemo* 276d-277c). Como señala Sócrates en este mismo diálogo, estos razonamientos funcionan en base a la homonimia del verbo “aprender” (*manthánein*), que puede significar tanto “aprender” cuando no se sabe nada sobre determinado asunto, como “comprender” algo sobre lo que ya se posee algún conocimiento (*Eutidemo* 277e-278c).¹³ Algo similar ocurre con el razonamiento conocido como “Velado” o “Electra”, atribuido por la tradición a Eubúlides de Mileto y a Diodoro Crono, miembros del grupo megárico:

– ¿Conoces a aquél que se aproxima y que está velado?

– No.

– (Levantando el velo). Pero qué, ¿conoces a este hombre?

– Sí.

– Entonces conoces y no conoces al mismo hombre.

(Miguel de Éfeso, *Sobre las Refutaciones sofísticas* 161.12-4; *FS* 163)¹⁴

12 “¿Ves cuán erístico (*hos eristikón*) es el discurso que introduces, de que para un hombre no es posible investigar lo que sabe ni lo que no sabe? Ciertamente, no investigaría lo que sabe —pues lo sabe, entonces no le es necesaria ninguna investigación— ni lo que no sabe —pues no sabe lo que deberá investigar” (Platón, *Menón* 80e). Véase también *Menón* 80d, donde el personaje homónimo realiza la primera presentación de la paradoja: “Pero, Sócrates, ¿de qué manera vas a investigar algo que no sabes en absoluto qué es? Pues, ¿entre las cosas que no conoces, cuál te propondrás investigar? Además, aunque la encontraras por absoluta casualidad, ¿cómo sabrás que es eso que tú no conoces?”. Las traducciones del *Menón* pertenecen a Divenosa (2007).

13 Aristóteles aporta una indicación similar en *Refutaciones sofísticas* 4. 165b30-34. Sobre el valor del *Eutidemo* y las *Refutaciones sofísticas* para la reconstrucción del pensamiento megárico, véanse Dorion (1995, pp. 47-53; 2000, pp. 35-50), Mársico e Inverso (2012, pp. 42-66, 72-80) y Gardella (2013).

14 Para los testimonios y fragmentos de filósofos socráticos empleo la traducción española de Mársico (2013).

Este razonamiento pone de manifiesto las ambigüedades propias del concepto de “conocimiento”, al mostrar que en algunos casos un sujeto es capaz de conocer y no conocer al mismo tiempo la misma cosa, que resulta entonces conocida y no conocida a la vez.¹⁵ En todos estos casos, las paradojas funcionan en base a la polisemia de conceptos vinculados a las esferas del conocimiento y el aprendizaje. Poner de manifiesto esta polisemia contribuye a señalar que estas nociones, de uso extendido en la filosofía, entrañan ambigüedades que deberían conducirnos a revisar las teorías que sobre estos conceptos se asientan. La filosofía megárica no aspira a depurar los múltiples sentidos de estos términos en vistas a la construcción de un lenguaje libre de ambigüedades. Por el contrario, se establece como una suerte de alerta máxima para aquéllos que se fían de las palabras de la lengua, señalando la riqueza y los riesgos que la polisemia entraña.

› 4. Conclusión

Pensar la filosofía como una práctica de creación de sentidos modifica los objetivos que persigue la comunidad de indagación. Ya no se trata sólo de que niños y niñas aporten buenas razones o desarrollen los mejores argumentos, sino de invitarlos a asumir la tarea de resemantizar las palabras que usualmente emplean para que éstas se transformen en vehículos de sentidos nuevos. Esto pone de manifiesto que la riqueza de los términos reside en la posibilidad de que signifiquen más de una cosa y, en consecuencia, de que puedan ser utilizados en diferentes contextos, por distintas personas, con distintos significados. Los términos polisémicos o “paradojales”, *i.e.* que nuclean más de un significado, nos devuelven una imagen del mundo en el que las cosas pueden ser esto y lo otro o *ni* esto *ni* lo otro. Al mismo tiempo, dotan al pensamiento y al lenguaje de herramientas para expresar aquellos fenómenos que se resisten a ser subsumidos bajo la lógica del principio de no contradicción, al tiempo que liberan a la filosofía, y a los niños y niñas que filosofan, para que puedan pensar lo que quieran pensar del modo como quieran pensarlo.

¹⁵ Con respecto al Velado, Aristóteles señala que este sofisma tiene lugar cuando alguno de los accidentes del sujeto se predica no sólo del sujeto, sino también de otro de sus accidentes, e.g. el mismo atributo —“ser conocido”— se predica tanto de la entidad —el padre— como de alguno de sus accidentes —“estar velado”— (*Refutaciones sofísticas* 5. 166b28-30). Véase también Miguel de Éfeso, *Sobre las Refutaciones sofísticas* 125. 18-30 y Luciano, *La compra de vidas* 22-23 (FS, 164-165).

Bibliografía

- Deleuze, G. (1989 [1969]). *Lógica del sentido* [trad. de M. Morey]. Buenos Aires: Paidós.
- Divenosa, M. (2007). *Platón. Laques y Menón* [trad., intro. y notas]. Buenos Aires: Losada.
- Dorion, L. A. (1995). *Aristote. Les réfutations sophistiques* [trad., intro. y notas]. Paris: Vrin.
- (2000). "Euthydème et Dionysodore sont-ils des Mégariques?". En T. Robinson y L. Brisson (eds.), *Plato. Euthydemus, Lysis, Charmides. Proceedings of the V Symposium Platonicum* (pp. 35-50), Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Gardella, M. (2013). "Conflictos socráticos en el Eutidemo: la crítica platónica a la dialéctica megárica". *Argos. Revista de la Asociación Argentina de Estudios Clásicos*, vol. 36, no. 1, pp. 47-67.
- (2014). "Paradojas del sentido: Lewis Carroll y los filósofos megáricos". En C. Mársico y E. Bieda (eds.), *Diálogos interepocales. La antigüedad griega en el pensamiento contemporáneo* (pp. 11-21). Buenos Aires: Rthesis.
- Kohan, W. y Waksman, V. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Kohan, W. (2004). *Infancia, entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Lipman, M. (2008 [1981]). *Pixie* [trad. de C. Caputo y A. Pac]. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Mársico, C. (2013). *Los Filósofos socráticos* (2 vols.) [trad., intro. y notas]. Buenos Aires: Losada.
- Mársico, C. e Inverso, H. (2012). *Platón. Eutidemo* [trad., intro. y notas]. Buenos Aires: Losada.
- Pineda, D. A. (2009). "On the Notion of Good Reasons in Philosophy for Children". *Childhood & Philosophy*, vol. 5, no.10, pp. 317-338.