



Revista Digital del CEP de Alcalá de Guadaíra

CÓMO EVITAR LAS PREGUNTAS DE LOS NIÑOS

Oscar Brenifier

25 de junio de 2011
Volumen I, nº 9.
ISSN: 1887-3413

Cómo evitar las preguntas de los niños

Autor: Oscar Brenifier
Traducción de Gabriel Arnaiz

Oscar Brenifier es doctor en Filosofía por la Sorbona, editor de la revista *Diotime*, animador de cafés y talleres filosóficos por todo el mundo, filósofo práctico y autor de más de una veintena de libros de divulgación filosófica para niños y adolescente. Su último libro publicado en español es *Filosofar como Sócrates* (Diálogo, 2011) y en breve aparecerá *La práctica de la filosofía en la escuela*. Más información en su web personal: www.brenifier.com.

Resumen.

En este artículo se analizan detalladamente los pretextos más frecuentes que los adultos (padres y profesores) alegan para no tomarse en serio las preguntas de los niños y que impiden que los primeros puedan filosofar con los segundos. Si queremos que nuestros niños sean seres autónomos es necesario que cambiemos nuestra actitud condescendiente hacia ellos.

Abstract.

In this article the author analyzes in detail the more frequent pretexts which adults (parents and teachers) put forward for not taking seriously children's questions and which prevent these adults from philosophizing with those children. If we want our children become autonomous beings it is necessary we change our educational attitude of complacency toward them.

Palabras clave.

Filosofía con Niños, Taller de Filosofía, Didáctica de la Filosofía, Filosofar, Oscar Brenifier

Key words.

Philosophy with Children, Philosophy Workshop, Teaching Philosophy, Philosophize, Oscar Brenifier

Como todas las actividades humanas, la filosofía con niños sufre una serie de tics y de lacras. En primer lugar, podríamos preguntarnos por qué un adulto prefiere trabajar con niños en lugar de trabajar con adultos. Por supuesto que existen todo tipo de buenas, generosas y nobles razones que justifican y explican esta clase de elecciones profesionales, pero, como siempre ocurre en el análisis filosófico, es necesario que señalemos cuáles son las «patologías» naturales que constituyen al mismo tiempo la causa y el resultado de estas elecciones. Y como el arte de preguntar parece ser parte del núcleo de la práctica filosófica, intentaremos analizar en concreto cómo tratan los adultos las preguntas de los niños.

Adultos con niños

No pretendemos proponer un extenso estudio sobre la cuestión, sólo deseamos arrojar un poco de luz sobre la actividad filosófica, y poder así obtener algunas consecuencias provechosas. Una persona que encuentre dificultades para establecer una relación funcional con adultos se dirigirá hacia los niños, de manera intuitiva o consciente. En primer lugar, porque en la mayoría de los casos, los niños no representan un desafío para su identidad, y él —o ella— se siente grande y fuerte en su presencia. En segundo lugar, porque la autoridad y el poder sobre los niños se concede de forma automática al adulto. En tercer lugar, porque un adulto, en comparación con el niño, tiene la sensación de saber mucho. En cuarto lugar, porque el adulto puede revivir su infancia, sintiéndose así a gusto con sus pequeños compañeros. Sin embargo, todo esto no es una cosa que sea totalmente clara y rotunda, ni tampoco particularmente consciente. Como ya mencionó Schiller, «en la relación entre el adulto y el niño existe siempre una cierta ambigüedad». Cuando un adulto observa cómo tropieza un bebé que está aprendiendo a andar, indudablemente se siente muy competente, fuerte y poderoso en comparación con él, pero al mismo tiempo se siente un poco celoso al saber que ese jovencito tiene toda una vida por delante, todo un mundo de posibilidades por desarrollar, de opciones por descubrir, y por ello el adulto siente cierta insatisfacción con respecto a su pasado totalmente clausurado. (Las personas bienpensantes que nos lean protestarán enérgicamente y replicarán que ellos jamás han sentido estos sentimientos negativos hacia un pobre niño inocente e indefenso.)

Los niños son filósofos de manera natural, en la medida en que son capaces de plantearnos preguntas con mucha facilidad. A una edad en la que tienen tanto por descubrir sobre el mundo y sobre ellos mismos, la sorpresa, el asombro y la fascinación, características importantes para un filósofo, juegan todavía un papel fundamental en su vida, aunque todavía no son totalmente conscientes del contenido de las preguntas que formulan. Tomemos como ejemplo por qué», que puede ser pronunciado de manera mecánica y sin ningún deseo real de respuesta. Sin embargo, como cualquier otro rasgo de la naturaleza humana, esta característica también puede dominarse o estimularse, interrumpirse o desarrollarse. Así, a la edad de siete u ocho años observamos cómo un cierto principio de realidad (que igualmente podríamos denominar principio de certeza) invade el espíritu del niño, asfixiando la interrogación metafísica que hasta entonces constituía la mayor parte de su vida intelectual. Entra entonces en una edad ífica», que comprende también su propio ámbito de preguntas y respuestas establecidas, pero que tiende a restringir su actividad al campo de lo físico y de lo posible, que generalmente son más aceptables.

Lo que queremos decir es que aquí ocurre un cierto condicionamiento de la mente del niño totalmente previsible y aceptable, puesto que este proceso constituye la mayor parte del aprendizaje de la vida en sociedad, necesario para conformarse al comportamiento y conocimiento socialmente adquirido, aunque también entraña una limitación y una disminución importante de las competencias intelectuales del niño. Ahora bien, la naturaleza y las modalidades de esta transformación dependerán en gran medida del contexto cultural y familiar que rodeen al niño. Desde nuestra perspectiva, la enseñanza filosófica consiste en iniciar, mantener y restaurar esa capacidad ilimitada

de hacer preguntas que permite que el niño —y más tarde el adulto— pueda pensar lo impensable. Intentaremos mostrar ahora cómo se puede inhibir lentamente, o de modo brutal, este potencial que posee el individuo de funcionar como un espejo de sí mismo.

Demasiado ocupado

Hemos identificado las tres formas principales con las que se puede desalentar el deseo de formular preguntas y la capacidad de asombro de los niños hasta hacerlos desaparecer casi por completo. Las presentamos en un orden creciente de sutileza y sofisticación, aunque el proceso no sea tan automático como nosotros lo presentamos aquí, pues a menudo funciona con una mezcla heterogénea de comportamientos por parte de los padres y los adultos. El primer obstáculo, el más común y el más rápido, consiste pura y simplemente en no prestar atención a las preguntas del niño ni a su ilimitada capacidad de asombro. Se puede presentar de dos formas: de modo indirecto, no escuchando lo que nos pregunta el niño, o de manera brutal, obligando al niño a guardar silencio o enviándole a molestar a otra parte. Nos parece importante clasificar estos dos tipos de reacción en la misma categoría, pues aunque una de ellas conserve una apariencia más suave y civilizada, a largo plazo las dos producen exactamente el mismo efecto.

Y cuántos padres, que nunca o muy raramente privan a sus hijos de su derecho a expresarse, y que hasta se horrorizarían con la mera idea de hacerlo, con la mejor conciencia del mundo se mantienen ocupados con sus propios asuntos (ya sea su trabajo, comprar, ver la televisión o ir a diferentes lugares), independientemente de la utilidad o necesidad de estas tareas, sin tomarse el tiempo necesario para escuchar a su hijo. Al actuar así, los padres establecen una jerarquía muy precisa en la mente de sus hijos, determinando en ese momento y en el futuro aquello que es realmente importante de aquello que sólo es secundario: las preguntas de sus hijos. La necesidad inmediata prima definitivamente sobre la gratuidad del examen intelectual y sobre la belleza de la contemplación. Por ello, estos adultos no deberían lamentarse si más tarde descubren que su hijo no reflexiona antes de actuar y que sólo actúa siguiendo sus primeros impulsos.

Respuestas «falsas»

La segunda forma de no tomarse en serio las preguntas de los niños consiste en responder a sus preguntas, independientemente de su sofisticación y de lo apropiado de las respuestas, aunque el momento y la forma en que se den estas respuestas marcarán una clara diferencia. El motivo de nuestra crítica descansa, en primer lugar, en que este tipo de comportamiento por parte del padre o del profesor induce una falsa relación con las preguntas, y en segundo, porque así se fomenta la tendencia a depender de una autoridad exterior y se propicia la heteronomía en lugar de la autonomía.

Calificamos de «falsa» esta relación porque las preguntas no se valoran por sí mismas como un precioso regalo que nuestra mente nos ofrece, sino que se ven transformadas en simples deseos que deben ser satisfechos, en una laguna que debe ser colmada; situación desagradable que el padre «benevolente» deseará obstinadamente corregir proporcionando respuestas «fáciles», consabidas, «prefabricadas». El problema es que muchas veces estas respuestas de valor aleatorio son menos innovadoras y creativas que la pregunta que las provocó. La idea que nosotros avanzamos aquí consiste en afirmar que una pregunta tiene valor por sí misma. La pregunta representa una apertura al mundo y al ser, que necesariamente produce un concepto o una idea en forma negativa con el mismo valor que su imagen especular: la respuesta. Una pregunta goza también de un cierto valor estético: su forma es capaz de estimular nuestra mente, como una pintura o una escultura que alguien contempla por el mero placer de hacerlo, sin ningún tipo de preocupación urgente sobre la utilidad, la verdad o la solución que ese problema presenta a sus sentidos o a su razón.

Esta perspectiva no prohíbe cualquier intento de respuesta, aunque desde nuestra concepción la respuesta pierde parte de su valor, una vez que la hemos retirado de su pedestal y dejamos de considerarla como el objetivo final y último de los procesos mentales. En el fondo, no podemos responder a las preguntas importantes, y tampoco deberíamos hacerlo. Las preguntas sólo pueden problematizarse: es decir, primero hay que analizar su contenido y apreciarlas por lo que producen para, en un segundo momento, sugerir algunas ideas susceptibles de esclarecer aquellos aspectos que puedan proporcionarnos materia para una discusión.

Preguntar es un experimento mental, un instrumento que nos permite explorar los límites de nuestro conocimiento y de nuestra comprensión. Por esta razón, es muy importante que el adulto, el padre o el profesor, admita algunas veces que no puede contestar una cuestión determinada, porque no conoce la respuesta, o porque no existe una respuesta definitiva a esa pregunta; y en ese caso la pregunta debe satisfacerse a sí misma, aunque sólo sea temporalmente, como una garantía de nuestra vida mental. Indudablemente, esta concepción podrá provocar alguna ansiedad en el niño —y en el adulto—, que necesita ciertos valores en los que poder anclar su existencia y su vida espiritual, del mismo modo que necesita alimento para satisfacer sus necesidades biológicas. Afortunadamente, el niño no come siempre que lo desea, sino que se le enseña a diferir la satisfacción de sus necesidades biológicas, con el fin de liberarle de la satisfacción inmediata de sus propios impulsos. El deseo y el estado de insatisfacción son en sí mismos sanos y productivos, mientras se les permita representar su papel en el tiempo y siempre que nos abstengamos de «resolver» en ese mismo momento la equivocidad y la duda que provocan en el individuo. Además, el niño debería irse acostumbrando a esa situación, ya que el desequilibrio, la irregularidad y el desasosiego son características fundamentales y constitutivas de la vida.

Autonomía

En relación con el problema de la autonomía, es indispensable que el niño aprenda a desenvolverse por sí mismo. Este tipo de enseñanza requiere que el adulto reprima la tendencia natural «que nos incita compulsivamente a «darle de comer la papilla» e invite al niño a confrontarse consigo mismo y a desarrollar sus propias capacidades. «Es mejor enseñar a pescar a un hombre que ofrecerle peces», dice un viejo proverbio chino, porque al proporcionarle el pescado impedimos que esa persona pueda aprender a pescar por sí misma, por muy nutritivos que puedan ser estos peces. Pero claro está, y aquí es donde se encuentra la raíz del problema, es mucho más práctico suministrar peces frescos, simples objetos que pueden ser manejados con facilidad, mientras que enseñar a pescar entraña un procedimiento mucho más lento y sutil, que requiere que la persona que enseña tenga un conocimiento muy profundo de su propio arte y, al mismo tiempo, sea más perspicaz con respecto al funcionamiento global del niño. Es decir, debemos optar por eso que Platón denominaba «el método largo» frente al «método corto», aquel en el que el maestro proporciona respuestas prefabricadas a sus alumnos. El niño tiene que aprender a trabajar por sí mismo, si no estará eternamente buscando sus respuestas en las autoridades establecidas, en lugar de buscarlas en sí mismo.

El aprendizaje de la autonomía debe comenzar muy pronto: mediante imposiciones de autodeterminación forzada no conseguiremos que el joven adulto se inicie en este aspecto crucial de su existencia, a pesar de lo que piensen muchos padres cuando tienen que enfrentarse con la urgencia de un problema específico que consideran como una influencia negativa y perversa del mundo exterior sobre su niño. El proceso que intentamos impulsar no es otro que el de estimular al niño con el fin de que confíe en sus propias capacidades para pensar, producir ideas, deliberar y juzgar por sus propios medios, y esta tarea únicamente podrá alcanzarse a través de una lenta iniciación, de una práctica continua que debe comenzar cuanto antes.

El enfoque pedagógico que proponemos suele encontrar dos tipos de objeciones estrechamente

enlazadas entre sí. A la primera objeción la podemos denominar argumento del valor», y a la segunda, su corolario, «el argumento de la duda». El «argumento del valor» afirma que los niños necesitan valores para desarrollarse como personas, puntos de referencia sin los cuales no podrían crecer ni convertirse en adultos maduros y responsables, valores sin los que el ser humano no está completo. Por ello, los padres —o los profesores—, para educar convenientemente a sus hijos, deben proporcionar una serie de líneas directrices sobre los temas fundamentales: el bien y el mal, la verdad y la mentira, la belleza y la fealdad, los derechos y los deberes, las obligaciones y las prohibiciones, etc.

Según esta concepción, los adultos se conciben a sí mismos como los guardianes de ciertos principios adquiridos y heredados que forman una axiología aproximada cuyos fundamentos no están muy claros, cuando no están repletos de contradicciones. Pero a pesar de esto, los adultos están convencidos de que sus valores son necesarios para los niños y de que ellos son los responsables de su conservación y mantenimiento, por una mezcla de razones prácticas e ideológicas, o simplemente por afirmar su autoridad. Si insistimos sobre la dimensión arbitraria de este enfoque educativo es simplemente porque en este caso la razón no representa un papel muy importante, más bien podríamos decir que está prácticamente ausente. Ciertamente, es muy útil y necesario inculcar a los niños un conjunto de «verdades» generales sobre la realidad que se deriven de nuestra experiencia como adultos, de modo que sus acciones no se reduzcan a actuar caso por caso, y que aprendan a no actuar guiados simplemente por el impulso. No debemos olvidar que nuestra empresa está dirigida a proporcionar un sentido al mundo y a su propia existencia, un sentido que el niño necesita.

Si no conseguimos crear un cierto espacio de libertad para que el niño pueda desarrollar su propia visión del mundo, éste, igual que muchos otros seres humanos, será sólo el triste reflejo de un condicionamiento reduccionista, rígido e irreflexivo. A menos, claro está, que se rebele contra esta perspectiva dogmática con otra contraperspectiva igualmente dogmática. En este sentido, por razones intelectuales, morales y existenciales, hay que introducir al niño en la práctica del conocimiento y el uso de principios generales, con un cierto grado de imposición, para que estos principios no pierdan su fuerza, aunque el niño necesita también aprender a analizar, comparar, criticar, preguntar y formular estos principios generales. Esta propuesta educativa, que apuesta por la razón y por la autonomía, exige un compromiso amplio, generoso y exigente ante el que muchos padres y profesores retroceden, por diversas razones: falta de energía, falta de educación, temor, etc.

Casi los mismos argumentos pueden usarse con el argumento de que la duda genera angustia. Si protegemos a un niño de todo tipo de confrontación corporal, estaremos dificultando el desarrollo de su fuerza física. Y lo mismo ocurre con su fuerza psíquica. Ahora bien, si uno concibe su responsabilidad hacia el niño principalmente como una protección contra sí mismo y el mundo exterior, no debería sorprendernos que este niño desarrolle una concepción paranoica del mundo, un mundo que jamás se parecerá a lo que debería ser, un mundo en el que nunca podrá intervenir cuando sea adulto porque jamás habrá trabajado sus propias capacidades, porque jamás se le habrá permitido utilizar sus propios recursos, su propias fuerzas, su propio poder.

¿Cómo puede una persona ser generosa y libre si nunca a experimentado la angustia de la duda, si jamás se le ha enseñado a enfrentarse a ella, a aceptarla, a salir de ella, o incluso a amarla como una especie de desequilibrio que nos mantiene vivos? ¿Acaso no constituye un primer síntoma de una sociedad de consumo el hecho de que los adultos estén más preocupados por satisfacer sus pequeñas necesidades inmediatas que por superar cualquier gran desafío que pueda entusiasmarlos verdaderamente? Claro que esta última actitud exigiría que desarrollaran a lo largo del tiempo una cierta confianza en sí mismos, a pesar de los obstáculos y las dificultades aparentes.

El último punto que deseamos señalar sobre esta cuestión tiene que ver con el hecho de que los niños poseen un sentido más agudo de la gratuidad que los adultos: saben cómo jugar, cómo

actuar, fingir «como si», por eso probablemente se sientan menos amenazados que sus compañeros más viejos por el libre examen de las ideas. Por el contrario, los adultos tienen mucho más que perder y mucho más que demostrar: a menudo su temor a la muerte y al absurdo es mayor que su amor por la autenticidad, la vida espiritual o los retos intelectuales. Y ésta es probablemente la razón principal por la que los adultos se sienten obligados a responder las preguntas de los niños; por ello rechazan abiertamente reconocer su ignorancia sobre las preguntas fundamentales e imponen su autoridad sin ninguna consideración. Todo ello con la mejor conciencia del mundo y por el bien supremo de los niños, al menos, aparentemente.

Complacencia

El tercer medio más importante con el que se extingue el deseo inquisitivo del niño y su asombro es a través de lo que podría calificarse como actitud condescendiente o complaciente. Su manifestación más frecuente aparece en forma de exclamación, a modo de respuesta a las palabras del niño, algo parecido a: «¡Oh! ¡Escucha esto! ¡Qué cosas tan monas dice este niño!». Con la palabra complacencia entendemos al mismo tiempo una complacencia tanto con respecto al niño como en relación al adulto consigo mismo, considerado este último como testigo de las palabras infantiles y autor del comentario, en su actitud paternalista y satisfecha. También se trata de una complacencia hacia el niño, puesto que, por nuestra comodidad, no le permitimos que se escuche a sí mismo, no le animamos a escucharse realmente, a continuar su discurso, a explicarse, a comprender sus propias palabras y a considerar sus consecuencias y aplicaciones.

En general, incitamos al niño a que ofrezca un espectáculo que complace los adultos, a que «sea una monada» de niño, a que diga algunas palabras con la expectativa de obtener cierto éxito fácil, éxito que el niño alcanzara en la medida en que provoque una exclamación de satisfacción por parte de la autoridad. En cuanto al adulto, éste se conforma con poca cosa, ya que ni siquiera se toma el tiempo de pensar realmente lo que acaba de escuchar. Quizás el niño deseaba expresar algo profundo y poderoso, pero su intento ha sido en cierta medida ridiculizado, reducido simplemente a un gesto afectado y coqueto. Y aunque, al principio, la risa, la sonrisa o la exclamación del adulto le sorprendan, en un segundo momento el niño se sentirá satisfecho por su éxito: la próxima vez intentará obtener deliberadamente el mismo resultado, en lugar de expresar nuevamente algo profundo. De este modo, estaremos fomentando un comportamiento de histrión.

El trabajo que se le plantea al adulto, el verdadero reto, se encuentra en profundizar y actualizar la intención del niño. Porque no podemos ignorar el hecho de que los niños tienen a veces intuiciones muy fuertes y poderosas del tipo «¡el rey está desnudo!», o como cuando nos plantean una de esas preguntas fundamentales que hemos olvidado hace ya mucho tiempo, una de esas cuestiones tan embarazosas, del estilo de «papá, ¿por qué estamos aquí». La responsabilidad del adulto debe consistir principalmente en invitar al niño a ir un poco más lejos, responsabilidad que requiere de apertura, receptividad, vigilancia, paciencia y un mínimo de rigor. Numerosos profesores descartan con demasiada facilidad el discurso del niño precisamente porque posee alguna de estas deficiencias, cuando una escucha más cuidadosa les habría proporcionado las claves de ciertas dificultades pedagógicas o les habría permitido esclarecer o justificar ciertas interpretaciones inesperadas. No olvidemos que la reacción «¡pero que cosas tan monas dice este niño!» es el equivalente inverso y la imagen especular de «¿pero qué tonterías estás diciendo?»: en los dos casos se ignora el sentido profundo de lo que el niño está diciendo.

La condescendencia es una actitud compleja. ¿Por qué tendríamos que enfadarnos con alguien que está siendo amable con nosotros? Si nos quejamos a una persona por su falta de respeto cuando se dirige a nosotros de este modo, él opondrá a nuestras críticas su amabilidad y sus buenas intenciones. Y qué podríamos responder, salvo algo así como «¡me estás tratando como a un niño!». Los adolescentes se rebelan furiosamente contra este tipo de actitud, aunque difícilmente

llegan a comprender y conceptualizar el problema que plantea este comportamiento, primando entonces el sentimiento de frustración y de cólera como el único modo de rebelión. Sin embargo, el niño todavía funciona dentro de un tipo de relación de dependencia, por lo que muy difícilmente podrá molestarle la complacencia.

Lo que el niño desea principalmente es obtener manifestaciones de amor y de aprecio, ya que todavía no está demasiado angustiado con el problema de su propia autonomía, y mucho menos con respecto a las cuestiones relacionadas con el pensamiento y las ideas. Así, con demasiada rapidez, el niño sacrificará su deseo de expresar pensamientos profundos, sutiles y apasionados (una habilidad que todavía no domina por completo) para complacer a la autoridad de sus padres, de sus maestros o de los mayores.

El niño se siente más apreciado con las muestras de condescendencia que con la demanda de un cuestionamiento suplementario por parte de un adulto, salvo que se haya vuelto consciente de sus capacidades para pensar, las aprecie y tenga confianza en ellas. Observemos esa sonrisa permanente que algunos adultos muestran como señal de bienvenida ante las palabras de un niño: ¿no nos sentiríamos nosotros insultados si se nos escuchase con esa misma sonrisa casi forzada? Una sonrisa demasiado frecuente, que para un recién nacido puede tener un significado muy importante, pero que puede convertirse en un obstáculo cuando el niño crece y tiene entonces necesidad de que se le tome en serio.

Querer a los niños

Definitivamente, los adultos pueden aprender mucho si se atreven a filosofar con los niños. Los niños, debido a su ausencia de excesivo condicionamiento social, a esa actitud ingenua que les caracteriza, una actitud cercana a lo fundamental y originario, menos atemorizada por las verdades generales y por sus implicaciones, menos preocupada por la aprobación de la sociedad, menos calculadora y cínica, son capaces de producir perlas de sabiduría y de verdad que a nosotros, los adultos, tanto nos complace escuchar. «Sólo los niños son capaces de decir la verdad», afirma el dicho popular. Hasta el punto de que algunos teóricos no han dudado en convertir al niño en un verdadero maestro y, como siempre que se coloca a un maestro sobre un pedestal y se le glorifica, los idólatras renunciarán a su propia capacidad de pensar y, en el caso que nos ocupa, abandonarán su propia capacidad de confrontarse a sí mismos con la radicalidad de su infancia.

Solemos olvidar con demasiada facilidad que el niño ignora su infancia: debe recorrer un largo camino antes de conocerse a sí mismo y a su entorno. La mente humana es retorcida: está suficientemente familiarizada consigo misma como para alimentar y fomentar sus tendencias más arteras. Nuestra astuta mente está entrenada desde muy joven para interpretar el mundo, darle un sentido, adaptar su lenguaje y su verdad, con tal de sentirse más cómoda y a gusto y olvidar su propia debilidad y mortalidad. Ya sea porque no escuchamos al niño —de manera grosera o sutil— o porque le hacemos callar con respuestas, o porque sonreímos y reímos sus gracias, o porque contemplamos y admiramos su incipiente individualidad, o porque caemos en la comfortable trampa de la nostalgia: sólo un pequeño cambio de mentalidad separa el utilitarismo, el dogmatismo, el cinismo y el romanticismo. En todos los casos, estas actitudes protegerán nuestro viejo ser desgastado de las chispas de genio primitivo que inesperadamente saltan de la inconsciencia de nuestros niños. Sería muy fácil utilizar a esos pequeños seres y sus ocurrencias como un simple instrumento para ofrecer a nuestro ansioso y temeroso yo un suplemento espiritual.

No nos convirtamos en esos viejos y patéticos emperadores chinos que solían bañarse con docenas de adolescentes para obtener así un poco más de juventud y longevidad. Corremos el peligro de querer a los niños de la misma forma en que la dama caritativa de la alta sociedad quiere a sus pobres. La señora visita las barracas donde vive la chusma cada domingo al mediodía, después del desayuno y antes del té, les lleva algunos vestidos viejos y cuelga dos o tres cortinas

con lacitos en sus ventanas sin cristales. Ella se siente bien, muy bien, y este intenso y cálido sentimiento de buena conciencia le acompañará durante toda la semana, mientras se dedica a sus actividades mundanas, frívolas y sin interés.

Los niños pueden ser espíritus muy provocadores, si somos capaces de provocar su espíritu. El adulto que se presenta a sí mismo como «animador» de una discusión filosófica con los niños y no les confronta con su propio pensamiento, tampoco será capaz de confrontarse consigo mismo. Si el animador no se compromete en una actividad filosófica no podrá asegurar que los niños vayan a filosofar, puesto que ellos ignoran en qué consiste la filosofía y cuáles son sus exigencias, exigencias que deberá enseñar. Si el adulto no encuentra una forma de involucrarse profundamente en la reflexión filosófica durante el trabajo de clase (una implicación que tendrá que ser necesariamente distinta a la de sus alumnos), los niños se sentirán poco inclinados a implicarse más adelante. Después de todo, él es el profesor, y si el profesor actúa como un espectador, los niños harán lo mismo, participando en el ejercicio solamente de manera formal.

En general, los adultos están contentos con los niños, como con cualquier otro ser u objeto, porque obtienen de ellos lo que estaban esperando. Esta afirmación seguro que les sonará demasiado dura a todas esos adultos de «buena voluntad». Pero no importa lo buena que sea esta voluntad, sigue siendo una voluntad. Y esta voluntad es muy diversa.

El esquema más clásico es la voluntad de ver en el niño aquello que nosotros previamente introducimos en él (el beneficio de nuestra inversión) y la voluntad de ser satisfechos escuchando el eco de nuestras propias palabras, de nuestro propio sistema de pensamiento. Qué más da que se haga escuchando de modo paternalista, mientras asentimos con la cabeza, queriendo decir: «Sigue así, jovencito, sigue así, jovencita, participa, exprésate, qué bonito es oírte hablar, aunque yo sepa mucho más que tú, y así te lo haré saber en cuanto tenga la más mínima oportunidad». O que se realice a través de la directa imposición de una concepción de lo que es correcto e incorrecto, sin ninguna posibilidad de desviación o herejía. O incluso no permitiendo ningún momento para preguntar.

El resultado sigue siendo el mismo: el adulto no aprovecha la oportunidad para filosofar ni para problematizar su propio pensamiento y, por lo tanto, no puede inducir un proceso filosófico con los niños. El adulto que desee iniciar una reflexión filosófica debe ser consciente de sus propias razones para filosofar, especialmente si desea filosofar con niños. De esta forma, sus alumnos no se convertirán en un refugio para que él se sienta mejor. De manera bastante extraña, ser consciente de la verdadera naturaleza de la filosofía con niños pasa probablemente por la confesión de un deseo egoísta por parte del profesor, que solamente puede cumplirse confrontando su propio pensamiento con el pensamiento de los niños, puesto que ellos están dotados de un genio natural y una trivialidad suprema, combinación que los adultos no serían capaces de producir por sí mismos. Al mismo tiempo, podremos descubrir verdaderas perlas si somos capaces de escucharles. ¿Por qué no? ¿Acaso no se dan formas y condiciones aún peores para filosofar?