

¿Por qué preguntan los niños?
Aproximación a la infancia, sus lenguajes
y la pregunta.

**¿Por qué preguntan los niños?
Aproximación a la infancia, sus lenguajes y la pregunta.**

**Trabajo para optar al título de
Magíster en Humanidades, énfasis en lenguaje.**

**Estudiante:
Ana María Londoño Rivera.**

**Director:
Profesor Juan Manuel Cuartas Restrepo
Universidad EAFIT**

**Universidad EAFIT
Departamento de Humanidades
Maestría en Estudios Humanísticos**

Hoja de aprobación

A los niños

A la Universidad de los niños

A la mamá

A los compañeros y amigos

Gracias por ser y creer

Agradecimientos

Quiero decir Gracias a:

La Universidad EAFIT y a la Universidad de los niños, mi casa e inspiración permanente.

*A mis maestros: Ana, Adolfo, Juan Manuel, Mauricio, Juan Camilo, Esteban y todos los que
me han acogido y recibido como alumna.*

*A mis amigos y familia: Ana, Jose, Iván, Mais, Sele, Zule, Jenny, Clara, Gloria y demás que
han sido pacientes y cómplices.*

En mi ejercicio laboral, iniciado en el año 2005 dentro del programa Universidad de los niños, tuve contacto con las inquietudes y argumentos, opiniones y propuestas de los niños participantes de los talleres. Allí me descubrí en conversaciones e incluso en discusiones, en las que generalmente me desconcertaba ante la inteligencia y claridad con que los niños exponían sus ideas. Con esas inquietudes, se gestó la intención de hacerlos protagonistas de este proyecto, pues ellos y sus preguntas ya hacían parte de mis inquietudes personales, acaso con la misma intensidad con la que ellos las pronunciaban.

Comencé a sentir y a pensar que los niños y las preguntas se parecían, un poco raros y juguetones ambos, inteligentes y siempre visitando lo esencial; silenciados y apartados de distintos escenarios. En este paralelo imaginario cobró vida mi pregunta por la pregunta, ligada por supuesto a su principal actor, el niño.

Resumen

El presente trabajo de investigación "¿Por qué preguntan los niños? Aproximación a la infancia, sus lenguajes y la pregunta" realizado para optar al título de Magíster en Estudios Humanísticos de la Universidad EAFIT, partió de la pregunta que le da nombre. Se plantea así, un escenario de reflexión sobre lo que implica esta acción para los niños y las relaciones que crean con la realidad a partir de ella.

La investigación conjuga diversas voces, disciplinas y épocas para conformar una aproximación conceptual sobre los niños y sus preguntas. Estas son: el niño y su historia, la conquista del lenguaje y la experiencia del preguntar. Se propone entonces una versión del niño, en donde sus preguntas resultan inquietantes, constructoras y ofrecen información suficiente para sospechar que la relación del niño con el entorno no es pasiva y receptiva, sino activa y cambiante.

Son los niños en edad escolar quienes inspiran y guían los tres temas tratados; ellos y la pregunta constituye en el eje alrededor del que se proponen algunas ideas y posibilidades sobre el intelecto infantil.

Palabras claves: niño, pregunta, lenguaje, experiencia.

Abstract

This research “¿why do children ask questions? Approximation to childhood, its languages and the childish question”; completed to obtain a Masters title in humanistic Studies from the EAFIT University. Started out with the question that gives the name. This raises as a setting of reflection about what this action implies for kids and the relationship established through reality with it.

This research combines different voices, disciplines and eras to form a conceptual text on the infantile question. It gathers three main essential elements to build the arguments that allow to conclude that this action is a changing experience for the child, these are: the child and its history, the conquest of the language and the experience of questioning. So a child’s version is proposed, where their questions seem unsettling, constructive and offer enough information to clarify that the relation between the child and its environment is not passive and receptive but active and changing.

Children at school age are who inspire and guide the three topics which are studied; children and the question make a combination that constitutes the axis in which some ideas and possibilities about child intellect are proposed.

Key words: child, question, language, experience.

Tabla de Contenido

Introducción	11
Capítulo 1. El niño de las preguntas en la historia.	15
1. ¿Quién es un niño?	16
1.1. Elementos históricos para la construcción de un concepto de infancia.....	18
2. Una idea cambiante: infancia, niñez, latencia.....	35
2.1. Un niño que pregunta	37
Capítulo 2. Vehículos del lenguaje infantil en su proyección hacia la formulación de las preguntas	39
1. Intersección de conjuntos: Cerebro, mente, pensamiento y lenguaje.	43
3. Múltiples facetas del lenguaje: un poliedro	49
3.1. Primero, el niño está facultado para usar el lenguaje	52
3.2. Segundo, el niño desarrolla capacidades para usar el lenguaje	57
3.3. Tercero, el niño usa el lenguaje para comunicarse con otros	60
4. Conquista del lenguaje	64
4.1. El desarrollo de la conquista del lenguaje.....	68
4.1.1. Piaget y la progresión, de un estado a otro mejor	69
4.1.2. Vygotski y la relación entre las partes y el todo	72
5. Una aproximación al lenguaje, desde la pregunta	76
Capítulo 3. La exigencia de la pregunta	79
3.1. ¿Qué es una pregunta? ¿Controvierte, irrumpe, inquiere, suspende, trasciende, moviliza?.....	81

3.1.1.	La pregunta construida de palabras: la oración interrogativa	84
3.2.1.	La pregunta construida de realidad: los problemas	88
3.2.	Esencia del preguntar: Experiencia de la pregunta	92
3.2.1.	Pertinencia social de la pregunta	99
3.2.2.	Relevancia de la pregunta.....	103
3.2.3.	Múltiples versiones de la realidad a través de la pregunta.....	110
4.	Las preguntas por el significado y el sentido de la realidad	115
	Conclusiones	123
	Referencias bibliográficas	129
	Anexos.....	137
	Anexo 1. Bibliografía sobre el niño y las preguntas	137
	Anexo 2. Preguntas especificando nombre del niño y edad.....	139
	Apéndices.....	140
1.	La madre y la situación del niño.....	140
2.	El juego, una actividad de la infancia.....	143
3.	Cerebro, artífice de humanidad.....	148
4.	Mente que reafirma la humanidad.....	156

Introducción

*Lo difícil es dejar la verdad
y aceptar el entendimiento,
dejar las cosas y aceptar los procesos que les dan existencia,
y tal es siempre un paso individual.*

Maturana, *El sentido de lo humano*

Los niños preguntan, y con esta acción despliegan su expectativa por el conocimiento y el aprendizaje; esto es, asumen una actitud frente al entorno que los rodea, y de este modo sientan las bases para entender el mundo, al tiempo que interiorizan su forma de habitarlo y de interactuar con él. Todo esto se logra a través del lenguaje. Como es obvio, antes de preguntar el niño ya tiene una versión –lingüística y psicológica– que le permite intuir su entorno, pero al momento en que surge la pregunta adopta una disposición hacia lo desconocido, punto de partida de los cambios, del desvelo, de la elaboración de nuevos conocimientos, de la actitud crítica y el desarrollo del individuo. Es entonces, una expectativa que habla de la capacidad de trascender, fluir y proyectarse en y con la realidad.

Esta característica de los niños puede calificarse como un acto de desconfianza y señal de ignorancia, máxime en la actualidad cuando la aceleración, la superficialidad, la instrumentalización y la homogenización de nuestra sociedad hacen del preguntar un sinónimo de disturbio, interrupción y desorden. En este contexto, la pregunta se normaliza y cumple funciones, se convierte en una pesquisa por la respuesta inmediata, con espacios y direcciones establecidas que la acallan y limitan su posibilidad creadora. La siguiente caricatura puede servirnos de ejemplo:

Gráfico 1. Bill Watterson, 1993, Calvin y Hobbes



Así pues, al problematizar la relación del niño con sus preguntas –incluso con aquellas que en ocasiones se califican como inocentes o ignorantes– se pretende ingresar en las moradas originales de la pregunta, a la vez que identificar la pertinencia de esta acción movilizadora de múltiples facetas: ¿cuáles son los mecanismos utilizados por el niño para otorgar significado y sentido a la realidad?, ¿cómo compagina ideas que solo aprende de manera confusa o que se encuentran en contradicción con aquellas adquiridas previamente? Dicho de otra forma, ¿de qué modo la pregunta materializa la experiencia que el niño tiene con la realidad y cuánto sentido le agrega a esta realidad?, ¿qué lo impulsa, qué lo motiva a adquirir el conocimiento?, ¿qué experiencias alientan su postura interrogativa con respecto al mundo que lo rodea?

Es común observar que un niño entre los siete y los nueve años pregunte: ¿Por qué esto es/funciona/se organiza así? ¿Quién lo decidió? ¿Cuál fue el primer...? Este trabajo de investigación aborda el preguntar del niño como manifestación de su uso de razón, ligada a situaciones que bien pueden ser resultado de su inconformidad, su duda, su asombro, su rebeldía, etc. Nuestro objetivo es por lo tanto realizar una aproximación conceptual de la experiencia del niño al preguntar, tomándolo a él como eje articulador al revisar cómo su subjetividad y su contexto se enfrentan y relacionan en el ejercicio de preguntar. Para ello desarrollamos un recorrido por tres elementos (capítulos) que se relacionan entre sí:

En el primero nos aproximamos a un retrato del niño a través de la historia, mediante el cual se develan los cambios de su rol y la manera de concebirlo por parte de los adultos.

Se expone su vulnerabilidad y cómo en la época contemporánea es reconocido en la sociedad como actor determinante con incidencia en el futuro de la humanidad y en los avances sociales y políticos. Aquí, la noción clave es la de *niño de las preguntas*.

El segundo capítulo aborda el problema del lenguaje como herramienta que le permite al niño acceder a formular la pregunta. Se identifica la conquista del lenguaje por el niño como un andamiaje sobre el que construye sus versiones acerca del mundo, es decir, las relaciones que establece: el diálogo interno, el diálogo con otro, el diálogo con el medio; en definitiva, el diálogo entre la realidad y las versiones que el niño se da sobre ella.

Finalmente, el tercer capítulo describe la experiencia misma del niño que pregunta, integrando aspectos lingüísticos, cognitivos, subjetivos y sociales, en tanto el preguntar es una búsqueda de coherencia que le exige una disposición diferencial frente a la realidad, una relación de pregunta-pregunta más que de pregunta-respuesta.

El recorrido descrito asume la importancia del contexto en el preguntar del niño, y no al contrario. Es decir, este trabajo de investigación no pretende realizar un análisis taxonómico u organización temática de las distintas preguntas, sino constituirse en un acercamiento reflexivo a las condiciones existentes en las que la pregunta del niño emerge [Ver Anexo 1. Bibliografía sobre el niño y las preguntas].

Justificación

La percepción que en muchas ocasiones tienen los adultos de los niños como interlocutores poco legitimados para la conversación y el intercambio de argumentos y, por lo tanto, su reticencia o incapacidad de escucharlos -actitud manifiesta en una mayor participación verbal por parte del adulto que reproduce los formatos de jerarquía propios de la educación tradicional y prioriza una idea moralista de sus procesos de racionalización- inspira el actual trabajo de investigación, en el que se identifican consecuencias tales como detener al niño en sus búsquedas y actos creativos, mediante

respuestas prefabricadas que limitan su proceso de aprendizaje, su relación con el lenguaje y su visión de mundo.

Metodología

Nuestra guía metodológica es la hermenéutica, en tanto nos permite a la vez generar un escenario interpretativo y un punto de vista humanístico sobre un tema que en la actualidad convoca a la revisión. En efecto, el método hermenéutico nos permitirá establecer relaciones entre las partes y el todo, entrecruzar de modo coherente los fragmentos y el contexto y, así, lograr una versión ampliada de las interrelaciones que forjan los tres elementos de que trata la investigación, cómo se entrecruzan, se complementan y se afirman en la discusión sobre la relación del niño con la realidad.

Capítulo 1.

Capítulo 1. El niño de las preguntas en la historia.

*Porque, después de todo, los niños
aún los más chiquitos
son seres pensantes. Casi podríamos decir
que son seres humanos.*

Les Luthiers, Hacen muchas gracias de nada

El concepto de niño se ha producido con diferentes elementos que a través de la historia se han combinado hasta construir la idea actual de lo que es un niño. Dicha construcción se genera en el movimiento, puesto que el transcurrir de la historia y los cambios de mentalidad e ideas ha permitido esta concepción. Como muchos otros conceptos, la infancia resulta difícil y compleja de, puesto que se compone de múltiples aspectos: los biológicos, educativos, morales, sociales, mentales, anatómicos, fisiológicos, etc., y es precisamente por dicha multiplicidad de miradas por lo que este concepto se aleja de la categorización, más bien solicita el acuerdo y el consenso.

En este proyecto se aborda el niño a través de una acción específica, el preguntar, es por este motivo que el presente capítulo aborda desde su rol social y desde el cambio de la idea o concepción del infante. El primero desde una perspectiva histórica que se enfoca en las posibilidades o dificultades que ha representado para este sujeto la pregunta. El segundo a través de diferentes disciplinas que con sus aportes generaron cambios significativos en las formas de concebir y tratar a los infantes.

1. ¿Quién es un niño?

En principio existen algunas características directamente observables y generalizadas sobre como luce un niño. Es decir, todo niño es una cría de la especie humana y va cambiando conforme pasa el tiempo, con lo que es posible afirmar que es la primera etapa de desarrollo del hombre. Algunos saberes presentan diversas ideas para definir lo que es un niño. Por ejemplo: para la biología, aquel individuo que está en la etapa anterior a la reproducción, es decir, en un estado de inmadurez biológica; para la psicología, la persona que está en proceso de desplegar las capacidades intelectuales, emocionales y relacionales; para la sociología, aquel que actúa de acuerdo a los grupos en los que está involucrado (familia, escuela, vecindario), y para la pedagogía, como un sujeto en proceso de formación y desarrollo de sus capacidades intelectuales.

En la actualidad existen diferentes instituciones dedicadas al tratamiento y protección de la infancia, y en su marco de acción sobre el cuidado y acompañamiento al niño, se han diversificado: *Save the Children*, para el cuidado de los derechos del niño, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), enfocada en evitar el trabajo o explotación infantil, y la UNICEF, que se ocupa de la alimentación y la escolarización¹.

El cambio físico, el crecimiento y el desarrollo del niño es tal vez la primera clave para diferenciarle del adulto. Esta característica ha tenido desde la antigüedad cierta aceptación con la que se construyeron algunas ideas para dividir las etapas del hombre según los aspectos anatómicos, por ejemplo, en la medicina de Hipócrates aparece el

¹ Save the Children es una organización mundial dedicada a crear oportunidades para que los derechos de los niños sean respetados, lo que repercute en su calidad de vida. La organización Internacional del Trabajo OIT, es un organismo de las Naciones Unidas, encargada de mejorar las condiciones laborales y alertar sobre casos de vulneración de derechos a través del mismo. La UNICEF, se encarga de proteger a la infancia y garantizar que sus necesidades básicas sean suplidas.

bebé y el niño como período inicial de la vida². Siglos más tarde algunos textos de la Edad media proponían otras divisiones, en el libro *VI de Le grand Propriétaire de toutes choses* escrito en 1556 por Barthélemy de Glanville, aparecen siete edades relacionadas con los planetas, en su orden: infancia, *pueritia*, adolescencia, juventud, senectud, vejez y muerte. Con respecto a la infancia se detalla:

[...] que fija los dientes, y esta edad va desde el nacimiento del niño hasta los siete años; en ella el recién nacido se llama niño (*infans*), que es lo mismo que decir no hablante, porque en esta edad no puede hablar bien ni formar sus palabras perfectamente, ya que no tiene sus dientes bien dispuestos y consolidados, como dicen Isidoro y Constantino. [...] La *Pueritia* es así denominada porque en esta edad el niño es todavía como la pupila en el ojo, como dice Isidoro, y esta edad dura hasta los catorce años. (Ariès, 1987, p.41)

Una segunda y menos evidente característica del niño corresponde con el lugar que ocupa en la especie. En efecto, la cría humana requiere de un tratamiento diferencial puesto que no puede abastecerse de manera autónoma, sino que necesita asistencia para múltiples actividades vitales, acción que ha sido principalmente realizada por la madre. (Apéndice: La madre y la situación del niño). En los primeros meses de vida, el niño se dedica a la adaptación de sus sentidos al ambiente, pasando luego al desarrollo de sus relaciones humanas con lo cual ingresa a la vida social y cultural. Esta combinación de necesidades sobre su desarrollo puede estar influenciado por factores biológicos que pueden asociarse a lo interno, sus habilidades y facultades para dominar su organismo; y los sociales, o externos, como la herencia y el contexto, las relaciones familiares, la raza y el género, la época y las realidades que se imponen sobre él, según su contexto. A propósito de estos elementos, el biólogo chileno Humberto Maturana³, ha considerado que en la relación entre el organismo y el medio, es más importante lo cultural que lo biológico “[...] al decir

² Este pensador, divide la vida del hombre en etapas, a partir del número siete, así las etapas son: Bebé (0 a 7 años), Niño (7 a 14 años), adolescente (14 a 21 años), hombre joven (21 a 28 años), Hombre maduro (28 a 49 años), hombre de edad (49 a 56 años), anciano (56 años en adelante).

³ En su texto *¿Cuándo se es humano? Reflexiones sobre el artículo de C.R. Austin (1990): “The significance of fertilization”* (Cfr. Maturana, 2002).

que el ser humano es un ser cultural, lo que digo es que lo humano surge en la culturización del *Homo sapiens sapiens*, no antes” (p. 151).

Una comprensión más completa de las múltiples características asociadas al comportamiento del niño es la que ha hecho posible mayor precisión sobre el concepto de infancia y un tratamiento más acorde a sus necesidades particulares sean éstas biológicas y sociales. Se continúa en la aproximación ingresando al rol social, a la participación del niño en diferentes épocas y contextos específicos.

1.1. Elementos históricos para la construcción de un concepto de infancia

Esta aproximación al niño en la historia se construirá a través de cuatro momentos donde se narran algunas situaciones en las que el niño se ha visto involucrado de forma diferente, cada una hace énfasis en una actividad específica. Se han elegido épocas y culturas que muestran como poco a poco el imaginario sobre el niño en la sociedad cambia, el cual abarca la intimidad familiar, la escuela, la industria y, finalmente, los asuntos políticos. Ellas son:

1. **El niño ritual.** Cuando se acepta la muerte infantil bajo la concepción del niño como un fenómeno misterioso.
2. **El niño del humanismo.** Cuando se considera al niño como un receptáculo para heredar la cultura de los adultos mediante estrictos procesos de formación.
3. **El niño industrial.** Cuando el niño ingresa a la vida laboral, instado a trabajar con igual intensidad que los adultos, considerado un bien laboral y económico.

4. **El niño político.** Cuando el niño está presente en la agenda política de las naciones del mundo y es considerado un elemento de máxima importancia para el futuro de las naciones.

Se denomina *niño ritual*, a aquel cuyo nacimiento y muerte, se vincula con las prácticas rituales de diferentes grupos sociales, de tal suerte que en ciertos casos los sacrificios de los niños eran aceptados y justificados pues su vida procuraba la relación con los dioses. Si bien las razones por las que los niños morían podían ser naturales y provocadas, - naturales por problemas con la higiene necesaria durante los partos y provocadas por abandono en lugares apartados (expósitos), sacrificios en honor a los dioses, malformaciones, por evitar un nacimiento del sexo indeseado, entre otras causas-. Es así como la muerte infantil⁴ era frecuente, hecho que tenía como consecuencia, que el tiempo para desarrollar afecto por los niños ascendía a los dos años de edad, antes de los cuales, la probabilidad de vida era limitada. Es posible que en las múltiples dificultades de los grupos humanos para sobrevivir, la muerte contaba con alguna aceptación ya que un niño enfermo o con dificultades para sobrevivir implicaba mayores atenciones por parte de los adultos.

Los egipcios, los hebreos, los griegos y los romanos desde diferentes perspectivas tuvieron este tipo de concepción ritual de los niños, asociados a la negociación de pactos políticos y sociales. Los Egipcios tenían diversos ritos para celebrar la llegada de los niños, al parecer practicaban la circuncisión y protegían del mal de ojo a los recién nacidos, también cuando eran devorados por cocodrilos se consideraba como un hecho afortunado. En los hebreos el infanticidio tuvo popularidad como una práctica religiosa

⁴ Si bien no hay registros estadísticos que informen sobre la cantidad exacta de muertes infantiles se sabe que en la antigüedad (hasta el siglo V) de al menos ocho hijos que una mujer podía engendrar entre los 15 y 40 años, solo el 50% sobrevivía. En la actualidad, según datos de la Organización Mundial de la Salud, cerca de ocho millones de niños murieron en el 2010, eso significa que 21 mil niños mueren cada día, principalmente en Asia y África. Las muertes infantiles ha decaído en un 35% desde 1990. (OMS, 2012).

que demostraba la sumisión a la divinidad, fue común el mandato de abandono o asesinato de aquellos niños que significaran amenaza para los reyes. Por su parte, en Grecia fue característica la exposición e inmolación de los niños, especialmente en las niñas, mediante el abandono y el sacrificio en honor a los dioses⁵. La educación era un asunto que hacía parte de la vida pública, por lo que se llevaba a cabo en la palestra o el gimnasio. Se pueden enumerar tres diferentes tipos de concepciones de niños dentro de la cultura griega, la primera es el *niño héroe* u Homérico, que se caracteriza por ser un adulto sin infancia, que deberá comportarse con valentía desde corta edad:

La educación del “caballero” homérico [...] no era en modo alguno sencilla, por más que no tuviese nada de la educación minuciosamente mecánica del escriba oriental. Comprendía deportes, ejercicios caballerescos como caza, equitación, lanzamiento de jabalina, lucha, etc., y ciertas actividades artísticas como el canto y el tañimiento de la lira. (Abbagnano y Visalberghi, 2009, p.32)

Así mismo el *niño militar* o espartano era aquel que era pertenencia del ejército y su formación se enfocaba más para la muerte que para la vida:

El niño vivía con la familia hasta la edad de siete años; posteriormente, hasta los veinte, se instruía y educaba en instituciones públicas [...] allí se tenía cuidado de habituar a los jóvenes no solo a dormir en incómodas yacintas, a comer frugalmente y a resistir el frío y el calor, sino incluso a soportar graves penalidades y feroces palizas sin inmutarse. (Abbagnano y Visalberghi, 2009, p.43)

El *niño de la república* era aquel que pertenece al estado y no a sus padres, de ahí la importancia de su preservación, según Platón en *La República*, este debía ser alimentado por todas las madres, cuya preparación para la maternidad de los hijos de la república debía considerar lo mental y físico.

En Roma se crearon algunas máximas de respeto hacia la infancia como las de Juvenal en *Las Sátiras*, sin embargo los derechos paterfamiliares le permitían a los padres abandonar, exponer e incluso responsabilizar de actos delictivos a los infantes. Durante la época del cristianismo es reconocido y defendido por Jesús por su sencillez e inocencia, dentro de

⁵ Tal como Mercurio, Príapo, Vulcano entre otros dioses que fueran abandonados por sus padres.

este dogma son las iglesias y monasterios las encargadas de su formación en alta disciplina como futuros clérigos. Hacia el siglo XIII, Blanquerna propuso que el discernimiento se alcanza a la edad de siete años.

Las culturas prehispánicas⁶ tenían una concepción similar de la infancia, Claude Levi Strauss en *Tristes trópicos* describe como los Mbayá-guaicurú, la consideraban un resultado de la guerra: “El aborto y el infanticidio eran practicados de manera casi normal; la perpetuación del grupo se efectuaba por adopción antes que por generación; uno de los fines principales de las expediciones guerreras era el de procurarse niños” (Strauss, 1973, p.173). En cambio otra referencia al tratamiento de la infancia relata al pueblo de Los Nambiquara:

[...] experimentan y manifiestan por sus niños un afecto muy vivo, que es retribuido por ellos. Esos sentimientos son a veces ocultados por la nerviosidad y la inestabilidad que evidencian. [...] Recíprocamente los niños rodean a su madre de una ternura inquieta; cuidan que ella reciba su parte de los productos de la caza. (Strauss, 1973, p.278)

Durante el siglo XV, la concepción de la formación humana retoma los clásicos como instrumento para la ampliación de las estructuras sociales, políticas y religiosas anteriores. La idea de formación se hizo presente también en lo referente a la infancia porque, al percibir al hombre como un ser cambiante y afectado por su historia, se le consideró susceptible de mejorar o progresar, incluso desde temprana edad. Se desarrollaron mejores prácticas de higiene y la medicina tuvo un efecto positivo en contrarrestar la muerte infantil. Al *niño del humanismo* se le instala en esta época, en la que la educación y la formación fueron importantes pilares para ingresar los niños al dogma imperante. Luego, en el Renacimiento (XV-XVI) se gestaron otras ideas educativas, inspiradas en el individualismo y el personalismo, dónde el niño pasa de estar asociado a la vida pública y colectiva como en las culturas antiguas, a ser responsabilidad del núcleo familiar. Los

⁶ Se hace referencia a los pueblos: Aztecas, Mayas, Incas, Nahuatl, aclarando que las concepciones no son uniformes sino diferentes de una cultura a otra. Según fuentes como: los códices prehispánicos y las crónicas de Fray Bernardino de Sahagún. (Cfr. Varios autores,2007)

modelos pedagógicos avanzaron, sustentados nuevas normas educativas, nuevas leyes y la inclusión de los niños en situación de abandono. Así la educación se extiende a las clases bajas y deja atrás su énfasis en satisfacer las necesidades según jerarquías sociales⁷; aparecen estudios sobre la psicología considerando diferencias entre adultos y niños, y se populariza la orientación profesional.

Algunos pedagogos representativos fueron Arévalo, Nebrija, Erasmo y Vives. El trabajo autobiográfico de Montaigne (1533-1592) con el que trata de comprender la naturaleza humana a partir de su propia humanidad, fue un llamado sobre cuán desconocido resultaba el niño para la sociedad de la época. Montaigne resaltó la apreciación de *tabula rasa* que se tuvo sobre los niños durante este auge formativo, en el que se consideró al adulto como responsable de las formas correctas para la instrucción. Así mismo, reflexionó sobre las valoraciones que se hacían respecto de la transferencia de los conocimientos del adulto hacia el niño, en donde la simulación reemplazaba a la práctica, lo cual impedía un acercamiento directo al saber: “No trabajamos sino para llenar la memoria y dejamos el entendimiento y la conciencia vacíos” (Montaigne, 2008, p. 29) y agrega “Anotamos y seguimos las opiniones y los conocimientos ajenos, como si esto fuera suficiente. Nos queda faltando apropiárnoslas, hacerlas nuestras” (p. 33).

En su obra, particularmente en los apartados dedicados a la educación, insta por sustituir aquellas prácticas que no permitían el desarrollo de la inteligencia, la propia razón, la aproximación a las cosas y la investigación por parte de los niños:

La educación parece consistir en un continuo ruido en nuestros oídos, como quien estuviera vaciando algo en un embudo, y nuestro deber fuera solo repetir lo que nos han dicho. Yo quisiera que el maestro corrigiera esto, y desde el primer momento según el alcance espiritual del discípulo comenzase a mostrarle las cosas, haciéndoselas gustar, escoger y discernir por sí mismo, a veces mostrándole el camino y a veces dejándole en libertad de buscarlo. (p.62)

⁷ Reyes, caballeros, monjes, clérigos, burgueses y campesinos. (Cfr Delgado, 2000)

En este llamado a permitir y facilitar la apropiación del conocimiento, la pregunta consiste, para Montaigne, un método que le permite al maestro constatar el dominio del aprendiz de los temas transmitidos, no para comprobar que en su memoria aparece el saber aprendido sino de que es capaz de llevarlo a otros escenarios de su vida:

Que el maestro pregunte al discípulo no solo las palabras de la lección, sino el sentido y la sustancia; y que juzgue del provecho que ha logrado, no por lo que el alumno tenga en la memoria, sino por su conducta. Que haga que el niño explique lo aprendido de cien maneras diferentes y acomodándolo a cien casos distintos, para que pueda verse si recibió bien la enseñanza y la hizo suya, juzgando sus procesos según el método pedagógico de Sócrates. (p. 64)

De otro lado, durante la época se gestó un interés particular por el método científico que tuvo incidencia en la educación e influenció la búsqueda del método de la enseñanza, hecho que abrió a la clásica discusión sobre lo que aportaba la educación y la naturaleza en los individuos, precisamente el trabajo de Baltasar Gracián (1601 - 1658) versó sobre este debate, que aún genera controversia.

En la ilustración (siglo XVIII) la alta influencia del Estado sobre la vida de las personas permitió una mayor consciencia de la desigualdad, no obstante se daba prioridad a las necesidades e intereses de la clase dirigente, razón por la que los salarios de los docentes eran bajos y en consecuencia este rol era generalmente ocupado por los religiosos —¿Algún parecido con la actualidad?—. Se hicieron populares algunas publicaciones como revistas y periódicos que ofrecían conocimientos útiles para difundir los conocimientos. La pedagogía de Jean Jacques Rousseau, con su obra *Emilio, o De la educación* influyó en cambios que se dieron de manera gradual en años posteriores porque solicitaba, desde una postura menos tradicional, un mayor conocimiento del niño:

No se conoce nada de la infancia: con las falsas ideas que de ella se tienen, cuando más se camina más se yerra. Los más sabios se aplican a lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en condiciones de aprender. (Rousseau, 2008, p.31)

Rousseau atribuye a la educación tres enfoques, propone de esta manera etapas de desarrollo del niño hasta convertirse en adulto. En primer lugar la educación de los sentidos hasta los doce años; segundo de la utilidad, entre los doce y los quince años; y, tercero, de la razón, de los quince años en adelante:

Esta educación nos viene de la naturaleza, o de los hombres, o de las cosas. El desarrollo interno y de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que nos enseña a hacer de tal desarrollo es la educación de los hombres; y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas. (p. 39)

Para Rousseau estos tres enfoques son maestros que guían al aprendiz hacia la educación adecuada, aquella en la que se abandona la naturaleza y se modifican los hábitos. Con la educación de la naturaleza Rousseau sugiere que se le permita al niño ser él, no ejercer la fuerza en tratar de disciplinarle, lo que será más adecuado en otro momento:

La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos pervertir ese orden, produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor, y que no tardarán en corromperse: tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender sustituirlas por las nuestras. (p. 121)

Esta concepción permite empezar a imaginar al niño en relación con sus preguntas, primero en su relación con la naturaleza, específicamente a la edad de los siete a los doce años: “Dejad venir al niño: asombrado por el espectáculo, no dejará de preguntarnos. La respuesta es sencilla; se saca de los objetos mismos que sorprenden sus sentidos” (p. 130). Además, Rousseau reconoce la capacidad intelectual del niño, “Estoy sin embargo muy lejos de pensar que los niños carezcan de alguna especie de razonamiento. Veo por el contrario, que razonan muy bien sobre todo aquello que conocen y que se refiere a su interés presente y sensible” (p. 147). Así, este pensador propone que se respete la realidad del niño y no se presione para que se relacione con conceptos y conocimientos que están por fuera de su alcance, solicita entonces la valoración del presente del niño “lo contemplo niño y me agrada” (p. 231) y que la instrucción sea una vía que permita el

despliegue de la inteligencia, al trascender las relaciones meramente naturalistas hacia las de la razón:

El mismo instinto anima las diversas facultades del hombre. A la actividad del cuerpo que trata de desarrollarse, sucede la actividad del espíritu, que trata de instruirse. Al principio los niños solo son revoltosos; luego son curiosos, y esa curiosidad bien dirigida es el móvil de la edad a la que hemos llegado. Distingamos siempre las inclinaciones que proceden de la naturaleza de las que proceden de la opinión. (p. 243)

En la edad de la fuerza, entre los doce y los quince años, Rousseau plantea una relación directa con la pregunta, como una vía por la cual es posible mantener viva la atención del niño, mediante la activación de su pensamiento y el permitirle hacer sus propias elaboraciones:

Para que un niño se acostumbre a ser atento y quede impresionado por alguna verdad sensible, es menester que esa verdad le dé algunos días de inquietud antes de descubrirla. Si de este modo no la comprende suficientemente, hay un medio de hacérsela más sensible todavía, y ese medio es darle vuelta a la pregunta. Si no sabe cómo llega el sol de su puesta a su levante, sabe al menos cómo llega de su levante a su puesta: sus propios ojos se lo enseñan. (p. 247)

Este pedagogo, enfoca sus teorías en permitir el espacio natural y cognitivo del niño, de tal forma que pueda hacerse por sus propios medios a los conocimientos, mediante una instrucción invisible en la que no se acalle sino que se estimule al niño hacia sus propios aprendizajes por vía de la experiencia: “Nunca sabemos ponernos en el lugar de los niños; no entramos en sus ideas, les prestamos las nuestras, y, siguiendo siempre nuestros propios razonamientos, con cadenas de verdades no acumulamos sino extravagancias y errores en su cabeza.” (Rousseau, 2008, p. 249). Las recomendaciones para el educador se enfocan en mantener vivo su espíritu, su interés por conocer y darle las herramientas para que él desarrolle sus propias formas de aprendizaje: “Si él mismo os pregunta, responded cuanto haga falta para alimentar su curiosidad, no para saciarla” (p.251).

Desde otra perspectiva, el filósofo Immanuel Kant, en su *Tratado de pedagogía*, reflexiona sobre las problemáticas que implican en el individuo el progreso de los colectivos, en los que él y su propia dirección moral y sabiduría han pasado a un segundo plano. Sus planteamientos, entonces, abogan por revertir este hecho a través de una formación que enfatice en la autodeterminación del hombre y de poner su razón al servicio de sus propios problemas y no del de las instituciones –políticas, económicas, militares–. Reconoce las dificultades de la educación del ser humano al tener que someter su naturaleza a reglas que vienen de afuera de sí mismo:

Puesto que el desarrollo de las disposiciones naturales en los hombres no se da por sí mismo, toda educación es un arte. La naturaleza no ha puesto en nosotros ningún instinto hacia ella. El origen, así como el desarrollo de este arte, o es mecánico, sin plan, sometido a las circunstancias dadas, o es razonado. (Kant, 1985, p. 13).

Considera que el niño está predispuesto al bien por naturaleza y que deberá ser educado para el uso de la razón en pro de proveerle libertad: “No se trata aquí de justificar el adiestramiento, sino, sobre todo, de dirigirlo para enseñar a pensar a los niños. Es preciso tener en cuenta los principios de donde derivan todas las acciones humanas” (p. 15) y hacer de las reglas sus propias reglas de conducta “el niño debe aprender a actuar según máximas en las cuales reconozca por sí mismo la justicia” (p. 30). Para Kant, las reglas no deben llegar por una educación coercitiva sino por una colmada de sentido para el niño, en donde tras las acciones equivocadas se procede a enseñarle a adoptar una estructura propia de valores:

Las máximas deben surgir del hombre mismo. En la cultura moral, se busca inculcar tempranamente en los niños la idea de lo que es bueno y lo que es malo. Si se quiere fundamentar una moralidad, no se debe castigar. La moralidad es algo tan sagrado y sublime que no se la puede arrojar de esta manera y colocarla en el mismo nivel de la disciplina. (p. 30)

En asuntos como la formación intelectual, Kant previene sobre las problemáticas de llevar a los niños a lo que los adultos quieran impidiéndoles el comportamiento propio de su infancia:

Un niño debe tener solo la inteligencia de un niño, y no se debe convertir en un imitador ciego. Un niño que ha desarrollado los juicios de sabiduría de los mayores, se encuentra totalmente fuera de su

edad y es puro remedio; debe tener solo la inteligencia de un niño y no insinuarse precozmente. (Kant, 1985, p. 33)

Hacia el siglo XIX se desarrollaron pedagogías importantes y aparecieron trabajos destacados sobre el niño y su psicología, comportamiento y desarrollo, entre otros. Se popularizaron los relatos, cuentos y novelas infantiles que presentaron al niño como protagonista⁸, sin embargo, a esta época corresponde un niño, denominado *el niño industria*, pues se popularizaron las exigencias del nuevo modelo económico y social. Karl Marx analizó esta realidad en su obra *El capital* y presentó algunos ejemplos de la problemática que implicó la inclusión de los niños en la vida laboral.

La maquinaria industrial, novedad que tuvo su auge durante la época, permitió el ingreso al trabajo de personas con menos fuerza, lo que significaba también menos pago. Los niños no estaban en condiciones de solicitar un intercambio justo por su fuerza y tiempo de trabajo, lo que hizo de su manera de contratación un modelo esclavista, en la que se daban altos índices de explotación. Si bien existían normas para evitar que niños menores de trece años ingresaran al mercado laboral, estas fueron ignoradas por los empleadores:

Al abrir las puertas de las fábricas a las mujeres y los niños, haciendo que estos afluyan en gran número a las filas de personal obrero combinado, la maquinaria rompe por fin la resistencia que el obrero varón oponía aún, dentro de la manufactura, al despotismo capital. (Marx, 1999, p. 330)

A pesar de este panorama enfocado en la producción de material y de dinero, durante la revolución industrial se dieron múltiples aportes pedagógicos. Se destaca el trabajo realizado por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) quien se concentró en el niño y no en el maestro, y propuso facilitar un desarrollo placentero en él, de tal manera que su

⁸ Algunos reconocidos y vigentes en la actualidad, relatos dirigidos al interés y fascinación de los niños por sus contenidos fantasiosos donde ellos aparecen como héroes o con poderes sobrenaturales fueron escritos por escritores como los hermanos Grimm de cuya pluma se conocen los cuentos “Los tres hermanos”, “Hansel y Gretel”, “La cenicienta”, “Blanca nieves” y “Caperucita roja”, entre otros.

acercamiento al conocimiento fuera por la vía natural de la intuición⁹. Si bien en su trabajo fueron destacados los valores morales y religiosos, en el aspecto intelectual, tenía una versión ampliada de la educación no solo correspondiente a las etapas de formación en la escuela sino también en las iniciadas en la familia y completadas por la participación de la vida como ciudadano. Al referirse a la intuición¹⁰, Heinrich hizo énfasis en la experiencia, lo que representa una diferencia con la tradición formativa de la época, que no había considerado éste elemento en la vida infantil de la época: “[...] es cierto que las experiencias de mi vida me llevan siempre con paso seguro a prolongar con mi propia voluntad las consecuencias de mi coacción animal” (Pestalozzi, 2003, p. 151). Para él, el niño es ante todo un individuo, influenciado por la naturaleza, la sociedad y la moral, cada una con una verdad y un derecho específico:

He admitido, pues, que el hombre o, mas bien, yo mismo me represento en el mundo de tres modos distintos y que, por ello, la idea que en mí hago de la verdad y el derecho es esencialmente distinta según este punto de vista triple. (Pestalozzi, 2003, p. 162)

Las influencias de los tres componentes de cada individuo eran diferentes, es así como la verdad animal se refiere a la capacidad de considerar las realidades del mundo de manera perceptiva y con una relación directa con los objetos; la social es hacer acuerdos con los semejantes y la moral, es sobre el ennoblecimiento interior. Por esto el derecho animal se refiere a que en tal condición se aspire a tomar o pretender las cosas del mundo animal y el social a su vez el pretender las cosas de la vida en sociedad, en cambio, el moral por la pretensión del distanciamiento de los derechos animales y morales.

Finalmente en el positivismo evolucionista, surgido en los inicios del siglo XX, se construyó el método de la sociología y la psicología, lo cual condujo a una renovación del interés por conocer mejor a los niños, en su desarrollo gradual y progresivo. Se da lugar entonces al

⁹ Fue también defensor de esta postura, el italiano Lambruschini, quien propone permitir el ascenso natural por parte de los niños a través de los distintos conocimientos.

¹⁰ La intuición estará conformada por tres elementos según Pestalozzi: la forma, el número y el nombre, estos elementos y la relación directa con los objetos facilitarían comprenderlos desde diferentes perspectivas. Sin embargo estos elementos le significaron críticas por un enfoque dedicado más a las ciencias y matemáticas que sobre la geografía y la historia.

niño político. Algunos temas poco reseñados anteriormente fueron considerados como tema de estudio respecto de los niños, ejemplo de ellos fueron los cambios sexuales abordados desde el psicoanálisis en su estudio sobre la conducta infantil. Sigmund Freud inicia una serie de debates sobre el concepto de niño tras la publicación de su artículo *La sexualidad infantil*, incluido en su texto *Tres ensayos para una teoría sexual*, publicado en 1905. Destaca que, entre otros, la infancia al igual que la adultez tiene por propósito alcanzar la satisfacción de manera placentera y según el tipo de relación con los objetos de placer, estableció tres etapas a las que denominó: oral, anal y fálica. Para Freud los trabajos sobre el desarrollo del niño están incompletos porque remiten a vidas ancestrales y no a la infancia de la persona, puesto que se ha puesto poca atención sobre el período inicial de la vida del hombre, hecho que denomina negligencia infantil (Freud, 1913, p. 1195) debido a que no se tienen recuerdos claros sobre este período de vida del hombre.

Freud reconoce alguna influencia de la infancia sobre las acciones conscientes en la vida psíquica adulta, al destacarla como una etapa temprana que incide sobre la conducta y el desenvolvimiento social. Freud ilumina el oscurantismo alrededor del concepto de niño, e incluso parece priorizarlo entre los sujetos de interés para los estudios del psicoanálisis:

Al profundizar en la vida anímica infantil hemos realizado algunos singulares descubrimientos. Así pudimos confirmar algo ya sospechado, la extraordinaria importancia que para toda ulterior orientación del hombre tienen las impresiones de su infancia, y muy especialmente las recibidas en sus primeros años. (Freud, 1973, p. 1862)

Este psicoanalista utilizó algunas metáforas que resultaron a la larga poco adecuadas sobre el niño y que excluyeron toda posibilidad de existencia de razonamiento y juicio en ellos, por ejemplo, el totemismo de los pueblos aborígenes de Australia¹¹ y las zoofobias en los infantes. En su texto *Totem y tabú*, Freud hizo permanente referencia a la utilidad comparativa que representaba la infancia y dichos pueblos “La comparación de la infancia del individuo con la historia primitiva de los pueblos se ha demostrado muy fructífera bajo

¹¹ Freud describe a los pueblos aborígenes como aquellos que no construyen casa ni cabañas, no cultivan el suelo, no domestican animales, no hay reyes ni jefes, no tienen religión ni restricciones sexuales, se asume que este conjunto de comportamientos son los utilizados en comparación con la infancia.

distintos aspectos, no obstante se trata de una labor científica [el psicoanálisis] apenas comenzada.” (Freud, 1913, p. 1863). Esta fue una idea confusa sobre la concepción que el psicoanálisis tenía del niño, un tanto ambigua y poco concluyente.

En este contexto, los médicos María Montessori (1870-1952) y Ovide Decroly (1871-1932), asumieron problemáticas infantiles no resueltas antes: los niños con dificultades físicas¹², psicológicas y la educación preescolar. Desde un enfoque pedagógico, Montessori concebía que los niños debían tener disposición activa en su educación, es decir, que ellos apoyados en elementos didácticos se auto educaban. Resultado de este planteamiento, propuso una metodología de enseñanza en 1912, que estaba basada en cuatro principios: la capacidad infantil de absorber conocimientos o la “mente absorbente”¹³; la habilidad infantil de relacionarse sensiblemente con el entorno y aprender de él; el diseño de ambientes preparados para facilitar el aprendizaje por parte de los niños y los maestros dispuestos para atender a sus necesidades de aprendizaje. Por su parte Decroly destaca que el interés¹⁴ es lo que dispone al niño a aproximarse a ciertos conocimientos. En sus *Estudios de psicogénesis* afirma que “[...] la evolución intelectual está puesta al servicio de los intereses y estimulada por ellos” (Decroly, 1935, p. 25). Igualmente, consideró la percepción infantil de manera especial por ser global, con un orden y relaciones diferentes según su experiencia, respecto de la percepción fragmentada del adulto y no por ello, menos detallada u oscura. Decroly involucró en su método tanto la terapia psiquiátrica como la psicología, que adopta por principios el respeto a la actitud globalizada del niño

¹² Ambos iniciaron sus trabajos con niños con problemas mentales para luego extenderlo y convertirlo en metodologías aplicables a escuelas regulares.

¹³ En esta definición se refiere literalmente a la acción de absorber todo aquello que el entorno le ofrece. Montessori resaltaba la velocidad y agilidad con la cual los niños pequeños aprendían y aplicó esta sospecha a su pedagogía, el aula Montessori está dispuesta para que el niño manipule y experimente de diversas maneras y así poner en acción sus habilidades en el aprendizaje. (2001)

¹⁴ En Decroly el interés está vinculado a necesidades biológicas fundamentales que han sido anteriormente experimentadas por el hombre, son ellas la necesidad de nutrirse, de repararse, cubrirse y protegerse de la intemperie, de defenderse de los peligros y de actuar y trabajar de manera individual o colectiva. (Cfr Decroly 1935).

en la que su interés daba las pautas para los programas académicos. Así mismo, propuso involucrar a los niños en actividades de observación, asociación y expresión según la edad.

Ambos pedagogos hicieron parte de un movimiento que intentó ser una renovación pedagógica, conocido como la Escuela nueva, y que tuvo sus resultados más tangibles en Estados Unidos. En Europa hubo menos resultados pero contaron con León Tolstoi (1828-1910) como precursor. La Escuela nueva promulgaba como principio fundamental la no intervención, es decir, señalaba que se debía reconocer que el niño era capaz por sus medios de acceder al conocimiento, evitando superponer al adulto sobre este.

Aparecieron ciertas formas de libertad de conducta y expresión para niños pertenecientes a medio sociales favorecidos. En algunos círculos surgió la consciencia de la importancia de promover en los niños la libre manifestación de sus inquietudes y necesidades. Dentro de este marco, hace su aparición la Paidología, hija de la pedagogía y la psicología, ciencia que estudia al niño como un sistema que se desarrolla en un ambiente con características específicas, que no deben ser alteradas por la observación del adulto. De este modo es la naturaleza del niño y la manera como se desenvuelve en su propio entorno la que marca las pautas de esta ciencia del niño, como fue denominada.

La presencia de la infancia en el imaginario colectivo alcanzó en 1924 un nuevo rumbo, al ser incluido por primera vez en la agenda política. Se dio inicio a la creación de una serie de normas sobre la protección y cuidado de la infancia y a su presencia en el centro de los intereses políticos alrededor de todo el mundo. Fue la organización *Save the Children*, la encargada del cuidado de los derechos del niño, y la que presentó la versión inicial de los derechos del niño -enmendada posteriormente por la Organización de Naciones Unidas, y publicada *posteriormente* durante la *Convención de los derechos del niño*¹⁵ en 1989-. Este nuevo eslabón le permitió a los niños ingresar oficialmente en los intereses políticos. Con estos logros y una arraigada concepción evolucionista de la infancia, el siglo XX, fue el

¹⁵ Tratado internacional para que diferentes países reconozcan los derechos del niño. Compuesta por 54 artículos y fue adoptada por la [Asamblea General de las Naciones Unidas](#) el [20 de noviembre](#) de [1989](#).

periodo, en el que se alcanzó definitivamente la consideración del niño como objeto de estudio científico y es a partir de dicha concepción desde donde se dieron importantes cambios, como su reconocimiento como ser único y particular, lo que derivó en nuevos escenarios de participación social.

El Siglo XX ha sido considerado el siglo del niño, no solo por el interés teórico sobre él, sino además, porque fue motivo de inspiración para campos como el arte y el diseño¹⁶, a través de los cuales se crearon ideas especializadas sobre la relación del niño con los objetos, al constituirse en un referente y concepto de diseño desde los inicios del siglo. El *boom* de diseño exclusivo para los niños se vio volcado a la producción de todo tipo de artefactos: algunos estimulan su inteligencia, otros se han dedicado al entretenimiento, el mobiliario se ha adaptado al niño para garantizar una mejor inclusión de este en la vida familiar. Se ha visto madurar la industria del diseño infantil hasta alcanzar niveles de exageración, a diferencia de las épocas descritas anteriormente la actual es una época de excesiva mirada sobre el niño que si bien ha permitido avances en diversos campos, también ha significado un retroceso en cuanto a que se le mira con ojos de extrañeza divertida y se le atiende con una vigilancia que asfixia sus posturas originales. Asuntos como la seguridad infantil han pasado de la normalidad al delirio. Casi puede advertirse un ejercicio excesivo de infantilización, que incluso impide que algunas las personas alcancen su adultez ya que algunos adultos se ven atraídos por esta prolongación de los territorios infantiles. El lenguaje y el diseño gráfico dirigido a los niños extiende esta anomalía, los diminutivos para múltiples acciones han llevado a que se minimice todo aquello que concierne a los infantes.

¹⁶ Una importante muestra de este proceso se puede apreciar en la reciente exhibición multimedia del Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMA). Dividida en siete apartados hace un recorrido por las piezas de diseño y de arte más representativas entre el 1900 y el 2000. Mobiliario, literatura infantil, juguetes y utensilios para la alimentación de los niños dan cuenta del despliegue de producción que se ha destacado en el último siglo. (MoMA, 2012)

En Colombia la historia del niño ha tenido también sus particularidades¹⁷. La religión ha tenido un papel importante en la manera como se ha comprendido la infancia, por ejemplo, ha sido visibilizado gracias al rezo y a la devoción y a su participación en festividades como la primera comunión y a través de personajes como el ángel de la guarda. Los procesos de colonización y de esclavitud se vieron reflejados en el tratamiento que recibieron los niños de clases dirigentes, algunos privilegios los posicionaron como los protagonistas de las breves reseñas que se hicieran sobre la infancia en Colombia y en ocasiones tuvieron su aparición en retratos y grabados¹⁸. Si bien la educación fue un tema importante, la cobertura fue baja hasta décadas recientes, un beneficio de algunos pocos, que dejó para los demás distintas labores como tareas del hogar o de mensajería. El trabajo es también un asunto presente en la vida de los infantes colombianos, debido a la pobreza de las familias y mayoritariamente entre los niños campesinos de familias agricultoras.

Con la suposición se plantea un obstáculo incidente en el papel del niño en la sociedad: ha estado sujeto a la manera como el adulto le asume y le involucra, es decir, ha sido dependiente y reseñado a partir de una mirada que, si bien presenta algunos cambios en su mayoría positivos, no le ha dado una voz legítima para construir su propia narración de existencia, por demás transversal en la historia humana. La historia del hombre no ha sido la historia del niño, quien apenas ha logrado algunos capítulos en ella, breves referencias surgidas en inquietudes particulares de algunos individuos que generalmente no han reconocido esta como la etapa inicial, acaso fundamental, en la existencia humana.

En primer lugar la inexistencia de los núcleos familiares, y la prevalencia de las acciones religiosas y militares, convierten la muerte del niño en un suceso familiar. Aquí, se da cuenta de un escenario poco propicio para un detenimiento en la pregunta infantil,

¹⁷ Recientemente fue presentada en la Biblioteca Luis Ángel Arango, la exposición *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*. En ella una selección de pinturas, esculturas, libros, catecismos entre otros dan cuenta del proceso vivido por la infancia en el territorio Colombiano. (BLAA, 2012).

¹⁸ Ver algunas de ellas en el sitio de la exposición *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*, <http://www.banrepcultural.org/huellas-de-la-infancia-en-colombia/piezas-destacadas>

debido a que su rol dentro de la sociedad tenía una misión específica: convertirse en adulto tan pronto como fuera posible. Algunas características de ésta situación colectiva de la vida infantil son la ausencia de identificación lo que implica el desconocimiento la cronología de la persona, así mismo no existían términos¹⁹ para referirse particularmente a los niños, los cuales aparecen siglos después.

Posteriormente el desarrollo de los niños fue tema de interés y debate, aparecieron nombres trascendentales para la pedagogía infantil que establecieron criterios sobre los niños con los que acaso se inicia una suerte de modernidad en el campo educativo. En esta mirada se plantea evitar la condescendencia y se proponen la admiración y el reconocimiento, esto a partir de la relación del niño con el entorno. Surge la escuela como espacio exclusivo de los niños en edad de formación académica y esta separación atiende también a la necesidad de preservar la inocencia infantil. A pesar de estas serias apreciaciones sobre los niños, la infancia no fue el centro de interés durante el periodo que va desde el siglo XV al siglo XVIII, y más bien lo fue la razón, bajo la idea de que con una buena educación se podía dominar el mundo. Esta época de retorno al individuo, no generó iguales acciones sobre el niño, a quien se consideró un *tabula rasa* que debía ser llenado con lo que el adulto consideraba pertinente y necesario para él. Esta figura vacía, que debía ser moldeada y educada bajo los estándares de los adultos, ha perjudicado, aún hasta la actualidad, la valoración que se hace de los infantes. Las ideas, perspectivas, frescura y agudeza de los niños han sido poco reconocidas. Algunos de los aportes de los pensadores de la época sobre la educación no encontraron una forma efectiva que permitiera que la voz inquieta de los infantes ascendiera, aún así algunas concepciones poco ortodoxas, como las de Montaigne o Rousseaus, permitieron el surgimiento de las

¹⁹ Se vinculan especialmente a que dependen de otros para su subsistencia, los términos fueron mezclándose debido a que no habían varios términos en una misma lengua. Aparecen diferentes maneras de nombrarlos, algunos ejemplos son: en Francia, niño (petit enfant), muchacho/cha (jeune enfant / jeune fille); en Inglaterra pequeños (little petties), Chiquitines o rorros (poupart); en Italia, niño pequeño (bambino). Finalmente deriva en el uso de diminutivos para referirse a los niños. (Ariès, 1987, p.74).

primeras consideraciones de que el niño del humanismo fuera, a su vez, el niño que pregunta.

La dinámica laboral fue –y sigue siendo- un importante obstáculo en la aplicación efectiva de las perspectivas pedagógicas. El niño trabajador se convirtió en el ícono de la época: enfermo, empobrecido y abandonado, con acceso selectivo a la educación, bajo la mínima protección legal y distanciado de sus capacidades y aportes intelectuales al convertirse en el medio de producción de capital de muy diversas empresas. La difícil situación económica tuvo como consecuencia una problemática no erradicada por completo en la actualidad. El niño sometido no solo a una mirada que minimiza su participación sino que lo somete al orden económico, limita la pregunta en sus actividades, esta es pues una época en la que probablemente sólo algunos niños favorecidos por ciertas condiciones económicas se vieran incluidos, apartados de la rendición y el abuso que genera la actividad laboral infantil.

El último siglo es quizás, la época mejor dispuesta para que las preguntas infantiles sobresalieran, los nuevos modelos de pensamiento incluían los contrastes de una realidad dotada de lo bueno y de lo perjudicial, con lo que se abrió a una perspectiva antes no explorada. Así, surge una nueva mirada a la infancia, con mayor aceptación de la diferencia con la adultez, que se facilita, además, por una novedosa tendencia a lo sentimental.

2. Una idea cambiante: infancia, niñez, latencia

Hasta ahora se han presentado cuatro tipologías con énfasis en las percepciones de pedagogos y educadores sobre el rol del infante en momentos específicos de la historia. La constante en este proceso ha sido el cambio: cambia la participación de los niños en cada época, cambia la misión que se asigna sobre los infantes y, en consecuencia, cambia

la percepción que el adulto tiene de él. No hay una idea primaria y concluyente, sino una suma que se complementa y enriquece. Se retrata un niño que estaba presentes en los diferentes sucesos sociales de las culturas y en las épocas descritas, pero en múltiples ocasiones, desde una condición desfavorecida. Reseñas que permanecen en la intimidad y los individuos, donde los acontecimientos y virajes en la interacción social, tienen poco protagonismo.

¿Acaso surge una opción con el nuevo dogma científico y político, que posa su interés sobre todas las formas de cuestionamiento y el interés genuino? ¿Es este el momento en el que se desencadenan las preguntas del niño, a través del cual logra una posición diferente?

En esta contextualización histórica se plantean algunas hipótesis de las razones por las que se ha dificultado el tratamiento e integración del niño en la sociedad. El primero, es la incompreensión por parte del adulto de sus necesidades particulares como individuo en crecimiento y desarrollo, al percibirlo en una posición deficitaria y disminuida, situarlo en una condición social que impide hablar de la individualidad, aquella en donde cada humano podría vivir un proceso diferencial, habitar el mundo en unidad, de manera singular en diversos aspectos. A pesar de lo cual, es necesario aventurarse a afirmar que no hay un niño similar a otro, porque no hay un sujeto similar a otro.

El segundo, es considerar que sus acciones no provienen de ejercicios de reflexión y pensamiento, dónde no se identifica a la pregunta como una relación empática con la realidad, a través de la cual el niño crea en su mente distintos conceptos de mundo, y que se afirma en algunas hipótesis y teorías, acaso enunciadas en sus preguntas, sino despojado de toda racionalidad y construcción intelectual propia. El tercero, se refiere a su vulnerabilidad frente a las decisiones adultas, manifestada en el maltrato, el hambre, el infanticidio tolerado, la prostitución, la venta o alquiler, la participación en conflictos

armados, entre otros hechos que quebrantan su existencia y desenvolvimiento social²⁰. Lo anterior permite concluir que aún se conservan ambigüedades frente a las ideas y concepciones de la infancia, a pesar de los evidentes cambios sobre ella.

Justamente esta reunión de concepciones y roles de los niños en diferentes épocas, es una forma de presentar la dificultad que implica el enfoque de la presente aproximación, al considerar que probablemente el exceso de realidad a la que estaban supeditados los niños, con la rigidez de un modelo educativo al servicio del dogma y de la formación en la fe, el modelo económico que abraza todas las instituciones, la educativa y de manera particular la familiar, ha cerrado las opciones de participación intelectual de los niños. La pregunta por la pregunta sigue vigente. En adelante se persiguen nuevos argumentos que versan sobre los vínculos que el niño puede establecer entre su realidad. Construir un andamiaje para afirmar que el niño es, en el transcurso de su historia, un representante de las capacidades humanas que marcan la diferencia frente a otras especies, entre ellas, la inventiva, el aprendizaje y el uso de los sistemas de comunicación.

2.1. Un niño que pregunta

La psicología, reconoce dentro de la conducta infantil una edad identificada como “edad de los porqués”. A propósito de esta etapa, en las investigaciones a partir del método clínico del Belga Ovide Decroly, se presenta una manera en que la inteligencia del niño se desarrolla con las preguntas que éste hace, entre los tres y los seis años. Este pedagogo afirma que el niño da muestras de interrogarse por objetos y situaciones antes de poder expresarlas a través de la palabra, y además que una vez usa la palabra, la sucesión de preguntas es una herramienta para educar su intelecto, afincado en el hecho de que la

²⁰ Según el más reciente informe del Estado de la infancia de la Unicef, la vulnerabilidad de los infantes es aún tema de preocupación en gran número de países. (UNICEF, 2012, p. 6).

percepción en esta etapa de la vida, integra diversos elementos, lo que la hace transdisciplinar²¹:

De cualquier modo hay en la sucesión de las cuestiones que el niño propone, y de las respuestas que se le dan a ellas, un índice precioso concerniente al nivel de su pensamiento, de su comprensión y de su poder de juzgar, observar, de comparar, de establecer relaciones, de razonar. (Decroly, 1935, p. 26)

Por esta razón se introduce la noción de niño de las preguntas como una forma de particularizar el objeto de la presente reflexión, este niño se encuentra entre la edad de los siete y los nueve años, en la que experimenta una serie de cambios en su círculo social y cultural, al iniciar la instrucción formal en la escuela, que se caracteriza por: la disposición a explorar, alimentada por una nueva independencia, esto es, su curiosidad está expresándose por medio de las primeras hipótesis y teorías. En esta edad se evidencian algunas características físicas porque ya ha conquistado las capacidades fundamentales de caminar y hablar, es decir, vencer la gravedad para erguirse, lo que implica la organización de las vértebras e interactúa con los objetos, fenómenos y las personas que le rodean.

El ingreso a la escuela trae consigo una transformación importante en la relación del niño con el aprendizaje. Hasta dicho momento, los conocimientos para él provienen de una fuente oral, pero con el aprendizaje de la escritura, según Vygotski, la comunicación simple trasciende hacia la generalización por medio del uso de la palabra, y esto consiste en que puede significarlos a pesar de que los alfabetos con los que se representan a los objetos, no corresponden ni gráficamente ni sonoramente con lo que son en la realidad. Volviendo a Humberto Maturana²², este rasgo diferencial que es el lenguaje, en este despliegue social del niño, la interacción a través del lenguaje es un elemento fundamental, si se considera que “[...] las culturas son redes de conversaciones, modos de vivir en el

²¹ Particularidad introducida por Édouard Claparède pedagogo y psicólogo infantil, nacido en Suiza en 1873, como percepción sincrética

²² En su texto ¿Cuándo se es humano? Reflexiones sobre el artículo de C.R. Austin (1990): “The significance of fertilization” (Cfr. Maturana, 2002).

entrelazamiento del “lenguajear” y emociones y el ser cultural implica vivir en una de tales de conversaciones”(Maturana, 2002, p. 151) y continúa “[...]. Precisamente en este sentido, la pregunta infantil, es un elemento que no pasa desapercibido.

Capítulo 2. Vehículos del lenguaje infantil en su proyección hacia la formulación de las preguntas

*¿Cómo hacerles entender [...] que lo perentorio
–primordial, incandescente, definitivo– no eran las cosas
sino las relaciones entre las cosas?
Mauricio Vélez, El pórtico de Jenófanes*

*El trabajo del niño que aprende español y el trabajo del científico
que investiga la naturaleza del lenguaje, aunque son similares en
algunos aspectos, son bastante distintos en otros.
Los principios que el científico está tratando de descubrir,
el niño ya los sabe: intuitivamente, inconscientemente y
más allá de la posibilidad de introspección consciente.
Noam Chomsky, El lenguaje y los problemas del conocimiento*

La pregunta se presume en la presente aproximación como un suceso lingüístico cuya fábrica está en el niño. Una pregunta es creadora de significados y transformadora de los sentidos con los que este asume su realidad, y le otorga distinción frente a otras mentes. La distinción se considerará como el resultado del vínculo entre los elementos sobre los que se sustenta el lenguaje, es decir: contar con un código que permite la comunicación, contar con unos órganos dispuestos para ello y vivir en un sistema social que requiere de la comunicación. Esta es una construcción de lo humano, de la mente humana, aquella a través de la cual es posible establecer diferencias no solo con otras especies, sino con artefactos y dispositivos creados por el hombre.

La pregunta infantil puede postularse como un elemento diferenciador del niño frente a otras mentes, si se considera que solo el ser humano logra estados de curiosidad que se expresan a través de ella. El niño representa entonces el vínculo mencionado, en donde al conjunto conformado por el cerebro –la mente y el pensamiento– con el lenguaje, se le combina y se le sitúa en situación de interacción en intercambio. Otras especies o las máquinas, si acaso alcanzaran a adoptar estados de curiosidad no los expresarían a través de ella. La pregunta se constituye, entonces, en una conquista del niño sobre el lenguaje, pues le permite proyectar su intelecto y establecer una relación de reciprocidad en la que el lenguaje requiere de su aprendiz y el aprendiz de su conquista. De acuerdo con esto se propone que el niño es un ser de lenguaje que habita y cohabita desde y con él, y cuya relación lúdica con él es una muestra de apropiación, de creación y recreación de significado y sentido.

La tarea de relacionar asuntos como el lenguaje y el conocimiento, se inscribe dentro de la ciencia cognitiva. Ciencia que ha intentado aprender más sobre el hombre y su comportamiento, a partir de la integración de distintos saberes. La ciencia cognitiva es, según Howard Gardner, “[...] un empeño contemporáneo de base empírica por responder interrogantes epistemológicos de antigua data, en particular los vinculados a la naturaleza

del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, evolución y difusión” (1987, p. 21)

Las búsquedas por las que transcurre esta ciencia la han convertido en centro de debates, debido a que conforme las investigaciones avanzan pueden ofrecer explicaciones temporales, pues los métodos y resultados obtenidos suelen ser muy específicos y su relación con problemas más amplios requiere esfuerzos de largo aliento. Sin embargo dentro de esta ciencia se han logrado avances significativos, gracias a que es, a su vez, un estudio plural, intervenido por diversas miradas, en donde se suman disciplinas para comprender y explicar los problemas de interés. La pluralidad de perspectivas ha dado lugar a saltos progresivos en la comprensión de fenómenos cognoscitivos. Una herramienta que ha posibilitado dichos avances a sido la inscripción de metáforas para explicar estos fenómenos particularmente humanos. Un ejemplo de esto es el uso del lenguaje de computación –basado en el sistema binario– para analizar el problema del pensamiento de manera extrapolada, fuera de la urna sellada que es el cuerpo humano:

Era clara la analogía con el sistema humano y los procesos de pensamiento del ser humano. El cerebro del hombre (los “estados corporales”) correspondían al “soporte material” de la computadora; sus pautas de pensamiento o de resolución de problemas (“estados mentales”) podían describirse en dogma totalmente separada de la constitución particular del sistema nervioso” (Gardner, 1987, p. 47)

Otras metáforas se han sumado en las cerca de tres décadas que ésta ciencia lleva en aplicación: la neurona, la teoría de control y comunicación, la lógica de la verdad-falsedad o encendido-apagado, la inteligencia artificial²³. A partir de ellas ha sido posible plantear las primeras líneas de un método racional y lógico para el estudio riguroso del problema del conocimiento humano que, sin embargo, posteriormente presentó disparidades y se hicieron necesarios algunos ajustes.

²³ Estas metáforas fueron útiles en la recreación de acciones que se asemejan a la capacidad de razonar: respuestas lógicas, códigos para el intercambio de información entre otras.

Entre las dificultades de la ciencia cognitiva se reconoce la pretensión de agrupar a diversas ciencias en postulados únicos, en este sentido Gardner presenta algunas características o “síntomas” (Gardner, 1987, p. 55) de la imposibilidad de cobijarlas bajo uno o pocos paradigmas:

1. La representación o aquellas relaciones entre entidades representacionales como los símbolos, las reglas y las imágenes. Ejemplo de ellas son la célula nerviosa, las influencias culturales, la experiencia del neurocientífico, el antropólogo y el literato respectivamente.
2. La computadora y su programación como una prueba de la existencia de algún modelo de pensamiento humano.
3. Los afectos, el contexto, la cultura y la historia como elementos esenciales en la experiencia del hombre.
4. La interdisciplinariedad como una alternativa válida para el estudio de un problema de tal complejidad.
5. La filosofía clásica como una clave, un punto de partido puesto que este es un problema que se origina en ella.

En estos síntomas, se agrupan los aportes desde las diferentes ciencias cognitivas²⁴: la filosofía, la lingüística, la antropología, la neurociencia, la inteligencia artificial, la psicología. Como se aprecia la ciencia cognitiva cruza por lo teórico y lo experimental de manera permanente, pues para abordar temas de tal envergadura es fundamental crear posibilidades de verificación en las que son requeridos los instrumentos tecnológicos.

Si bien la aproximación que se realizará en esta investigación solo se plantea en el campo de lo teórico, se pretende visualizar o imaginar una relación a partir de diferentes asuntos

²⁴ La primera declaración que las agrupaba fue realizada en Estados Unidos en el año 1979, proponía un objetivo común de investigación: descubrir aquellas capacidades mentales frente a la representación y la computación, así como las funciones y la representación estructural del cerebro. Si bien hoy continúa la mencionada fusión de saberes, se ha reconocido en cada una de las ciencias algo particular que aporta al problema.

relacionados con el niño y sus lenguajes: la simbolización de su pensamiento, la comunicación de sus ideas, la comunicación con otros, la comunicación consigo mismo y la implicación con actos racionales, conscientes e intencionales que se proyectan hacia la formulación de la pregunta.

Esta remisión a la mente hace necesario traer como punto de partida a la ciencia cognitiva porque a través de sus caminos ha sido posible aproximarse a comprender la naturaleza de la mente; en principio, se han podido enumerar a cuáles problemas se enfrenta la mente a cada momento y resignificar los grados de dificultad que representan tareas aparentemente sencillas. Con el lenguaje, precisamente esta ciencia a trazado un campo amplio de exploración del pensamiento y la manera como éste se ordena en las frases y oraciones enunciadas por las personas. Debido a esto a continuación se pretende reproducir una geometría, para entender de alguna manera al lenguaje en sus múltiples manifestaciones, que está conformada por distintas caras: la capacidad de construir un sistema de comunicación asociativo, la facultad de disponer distintos órganos para que tal sistema cobre vida y la funcionalidad al emplear el lenguaje en la relación con otros. Con estos elementos se refiere al lenguaje como un asunto estructural que se solicita unos mínimos requeridos sobre los que la pregunta puede construirse, se trata entonces de visualizar que el niño al pronunciar la pregunta ha recorrido una serie de conquistas, que le significan importantes avances.

1 Intersección de conjuntos: Cerebro, mente, pensamiento y lenguaje.

La mente es nombrada en la cotidianidad por medio de afirmaciones como “lo tengo en mente” “se me fue/escapó de la mente” “lo traigo a mi mente”, expresiones que suelen estar acompañadas de un gesto que señala la frente o la cabeza. La mente, como elemento constitutivo del hombre, cuya presencia es permanente en el imaginario

humano, se ha explicado a través de diversas concepciones con variaciones en el tiempo, lo que puede haber conducido a algunas confusiones, incluso al punto de circunscribir la confusión al interior y alrededor de su definición.

Precisamente en la falta de un acuerdo sobre la definición de la mente humana han aparecidos múltiples versiones respecto de lo que es o lo que hace una mente. Uno de los clásicos debates al respecto se origina por una de dichas versiones: la cartesiana, en la que se hacen referencias a la mente a partir de la separación del hombre, del cuerpo, y que fuera sugerida en las primeras discusiones filosóficas sobre la mente. Sin embargo en la presente aproximación, precisamente no se hace referencia a la separación sino en su lugar, a la interrelación posible entre la mente y el niño, el niño y el cerebro, la mente y el cerebro, el niño y la pregunta, no se trata entonces de una perspectiva que aspire a dividir o separar funciones sino a comprender cómo es posible que estas confluyan. A sugerir dicha interrelación como un vínculo que se establece y realiza a través del lenguaje, entre lo que el niño piensa y expresa a través de la pregunta. Continuarían entonces vigentes preguntas como ¿De qué manera es posible establecer la correspondencia entre el órgano y el producto experimentable por el sujeto, entre el cerebro y la mente y la pregunta que enuncia el niño?

Se continúa pues, desde un enfoque reflexivo, en la observación sobre el fenómeno de la pregunta y el niño, al considerar que si bien la neurociencia cognitiva se ha enfocado en establecer cuáles son las condiciones neurales que posibilitan ciertas funciones del cerebro, dada la larga tradición filosófica que la rodea, sus avances no son un asunto exclusivo de la experimentación, pues también transita por los asuntos conceptuales, como lo señala Gardner: “[...] la concepción sistemática, lógica y racional sobre la cognición humana, de la que está impregnada la primitiva bibliografía de la ciencia cognitiva, no describe en forma apropiada gran parte del pensamiento y la conducta de los hombres” (Gardner, 1987, p. 61).

Con la neurociencia la búsqueda remite hacia la investigación empírica y desde la filosofía hacia la precisión conceptual, así se producen por igual conocimientos que vienen del campo teórico y de los hallazgos biológicos. Lo mental desde la neurociencia es definido como un complejo neural, donde la corteza cerebral y el tronco encefálico cumplen un papel importante. Para la psicología cognitiva, lo mental, son las acciones que tienen lugar en el cerebro como el pensamiento, la imaginación, la voluntad, el ingenio, el aprendizaje y otras habilidades cognitivas, evidenciadas en las conductas asumidas por la persona. Por su parte, desde la filosofía se pueden considerar los orígenes y los mecanismos para que se produzca algo que se pueda denominar mente.

Las diferentes miradas pueden también traslaparse y en esta conjunción deberá darse un tratamiento particular y diferenciador de cada uno, porque como lo afirman Maxwell Bennett y Peter Hacker, estamos inmersos en un lenguaje común que es empleado por los neurocientíficos, lo que puede conllevar a que significados ampliamente difundidos, aplicados a diferentes acciones del cerebro, confundan o difundan una idea errónea de lo que se ha comprobado. Como consecuencia, se crean metáforas erróneas de lo que un cerebro implica para el ser humano:

Sabemos lo que sienten los humanos al experimentar cosas, ver cosas, saber o creer cosas, tomar decisiones, interpretar datos equívocos, conjeturar y formular hipótesis. Comprendemos lo que para los seres humanos es razonar por inducción, calcular las probabilidades, exponer los argumentos, clasificar y categorizar las cosas con que se topan en su experiencia. Planteamos preguntas y buscamos respuestas, utilizando un simbolismo, nuestro lenguaje, en cuyos términos nos representamos las cosas. ¿Pero sabemos lo que es para *el cerebro* ver u oír, tener experiencias, saber o creer algo? ¿Tenemos alguna idea de lo que es para un *cerebro* tomar alguna decisión? (Bennett *et al.*, 2008, p. 33).

En este sentido las múltiples separaciones y posteriores uniones de los conceptos sobre lo mental han incurrido en el error de atribuir acciones psicológicas al cerebro (Bennett *et al.*, 2008, p. 18), lo que no es considerado lo más conveniente para la neurociencia cognitiva. Para ésta el cerebro es el ejecutor de aquellas capacidades que corresponden a lo sensorial, y así lo diferencia y define: es un ejecutor de las capacidades en las que

interviene lo biológico y esta ejecución se complementa con lo que se hace con esas capacidades, que corresponde al ser humano:

Los seres humanos poseemos una amplia diversidad de capacidades psicológicas, que se ejercen en las circunstancias de la vida, cuando percibimos, pensamos y razonamos, sentimos emociones, deseamos cosas, hacemos planes y tomamos decisiones. La posesión y el ejercicio de esas capacidades nos definen como el tipo de animal que somos. Podemos investigar cuáles son las condiciones y correlatos neurales de tal posesión y ejercicio. Ésa es la tarea de la neurociencia, que está descubriendo cada vez más cosas sobre todo ello. Pero sus descubrimientos no afectan en modo alguno a la verdad conceptual de que estas capacidades y su ejercicio en la percepción, el pensamiento, el sentimiento *son atributos de los seres humanos*, no de sus partes, en concreto, *no de su cerebro*. (Bennett *et al.*, 2008, p. 19).

Y agregan; “Quién percibe es el animal, no partes de su cerebro, y son los seres humanos quienes piensan y razonan, no sus cerebros” (Bennett *et al.*, 2008, p. 20) con esta afirmación puede entonces considerarse la unidad psíquica que es el hombre –el niño en esta investigación–.

En el marco de este debate se considera a este conjunto –cerebro-mente– de manera diferente a como pueda entenderse un todo y sus partes en el campo biológico, puesto que un órgano si puede descomponerse en sus partes constituyentes pero las acciones psicológicas se atribuyen a todo el conjunto y no a las partes. La precisión radica entonces en concientizarse de que el problema no se resuelve en la división y tampoco en la mezcla²⁵, sino en la comprensión de las fronteras, de tal forma que la mente, transcurre entre el accionar del órgano y el producto percibido, una sustancia peculiar, tal vez un resultado inmaterial que es distinto al cerebro.

A propósito de la posibilidad de especificar las relaciones de las diferentes ciencias que trabajan la mente, los estudios sobre el lenguaje han contribuido con aportes que dieron lugar a vías inesperadas de aproximación al problema del pensamiento. Ya en sus estudios

²⁵ Desde los trabajos de Descartes, las primeras y segundas generaciones de neurocientíficos resolvieron este problema aprovechando el sistema cartesiano donde cerebro y mente diferían, así los atributos psicológicos les fueron atribuidos a la mente, el pertenecer al ser humano. La tercera generación rechazó tal comprensión y atribuían tales atributos al cerebro y a sus partes.

de Psicogénesis el médico Ovide Decroly afirmaba que el lenguaje era un elemento fundamental enlazado al proceso de desarrollo del niño:

No hay duda que el desarrollo de la inteligencia está, sin embargo, enlazado en gran parte a la evolución de la comprensión y expresión de la palabra.[...] Parece, desde luego, que aparte del lenguaje hablado hay pocos medios de darse cuenta del estado de la inteligencia y los intereses que estimulan la curiosidad del niño. (Decroly, 1935, p. 25)

Ahora, de acuerdo con Jerome Bruner, esta es una adecuada vía de observación de la mente porque “[...] el uso conjunto y mutuo del lenguaje nos hace dar un paso enorme en la dirección de la comprensión de otras mentes. Pues no se trata simplemente de que todos *tengamos* formas afines de organización mental, sino de que *expresamos* estas formas constantemente en nuestras interacciones con otros” (Bruner, 1990, p. 86). La tradición oral humana fue una de las manifestaciones por las cuales el lenguaje se convirtió en material para remover estructuras que permitieran identificar constantes de las mentes²⁶. Y entonces, si bien fueron fructíferos y reveladores los aportes en asuntos como el lenguaje, el comportamiento y el pensamiento humano, según Noam Chomsky se debe permanecer en las cuestiones fundamentales respecto de “Cuáles son las cualidades del entendimiento que están implicadas en los actos creadores característicos de la inteligencia, comunes y excepcionales de toda existencia realmente humana” (1980, p. 172). Para este lingüista el lenguaje proveía luces sobre la naturaleza de las capacidades mentales humanas y su funcionamiento, caracterizado por el uso exclusivo por el hombre, particularidad de la especie, que es a su vez la parte visible de la misma. En su texto *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Chomsky ya visualizaba el rol del lenguaje en esta búsqueda sobre la mente y el conocimiento humano. Manifestó, además, algunos principios a considerar para definir los enlaces del saber, el lenguaje y la experimentación que pudiera realizarse en este campo “[...] en el estudio del lenguaje procedemos en abstracto, al nivel de la mente, y también esperamos ganar terreno en la comprensión de

²⁶ Tal fue el empeño del antropólogo Lévi Strauss, según Gardner este empeño trata de “[...] herramientas conceptuales para aproximarse a las preocupaciones más abstractas que tienen todos los seres humanos, en cualquier lugar del mundo” (Gardner, 1987, p. 264). Strauss, en su estudio sobre los mitos hace una separación al declarar que no es la “cualidad del proceso intelectual” la que cambia o define a la mente sino los fenómenos sobre los que se aplica.

cómo las entidades construidas a este nivel de abstracción, de sus propiedades y los principios que las gobiernan, pueden explicarse en términos de propiedades del cerebro” (Chomsky, 1992, p. 17).

Así mismo, la relación entre el lenguaje y la observación de la mente a partir de una característica compartida, se establece como afortunada y es descrita por Carol Fleishe Feldman en su texto *El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas*. Para ella “[...] ambos sistemas el lenguaje y la cognición, señalan una distinción entre la información que se da por sentada y la información que es nueva y es sobre la que se debe operar” (Fleishe, citada por Bruner, 1990, p. 130), ambas se construyen en una secuencia de procedimientos –lo cognitivo–, y el lenguaje –de comentarios–. Dado esto, según la autora, debe ser posible considerar al lenguaje como una pista para “[...] descubrir las representaciones cognitivas que tiene en mente un orador” (Fleishe, citada por Bruner, 1990, p. 130). Esta afirmación es resultado del siguiente postulado “Si pueden utilizarse los comentarios para construir temas a través del uso del lenguaje, y si estos temas, lingüísticamente construidos, pueden tomarse como objetos cognitivos sobre los cuales razonar, entonces los comentarios pueden utilizarse para construir objetos específicos del razonamiento” (Fleishe, citada por Bruner, 1990, p. 130). De acuerdo con este enfoque, el lenguaje es una ruta de aproximación a la mente, si se acepta con Jerome Bruner que el acceso a otras mentes se da por medio de la comunicación. Quien afirma que por ejemplo, el niño al seguir la mirada de otro hacia un punto de interés, está considerando la mente ajena sobre la propia, lo que se evidencia además en su uso correcto de los pronombres y demostrativos, muestra de que para él existe esa frontera entre lo que le pertenece (a su mente) y pertenece a otro (otra mente). Esta afirmación refuta a algunas teorías que han querido mostrar al niño como sumido en su propio mundo, lo que en palabras de Bruner resulta curioso “[...] la concepción predominante acerca del egocentrismo inicial (y que desaparece lentamente) es, en ciertos aspectos, tan enormemente, casi absurdamente errónea, y sin embargo tan perdurable que debe ser considerada con más detenimiento” (Bruner, 1990, p. 84).

Alrededor de esta relación, ya ha habido anteriormente estudios pedagógicos que la defienden, por ejemplo los del Norteamericano Mathew Lipman:

Nadie sabe con seguridad cómo ocurre, pero el pensamiento está tan íntimamente relacionado con el lenguaje que son muchos los que sospechan que aprender a hablar, aprender a pensar y aprender a razonar, está mutuamente ligado. Muy bien podría ser que parte de la explicación de cómo aprenden los niños a razonar la encontremos observando cómo aprenden a hablar. (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 73)

El lenguaje es pues un observatorio propicio de la mente de cada persona, a través del cual no es posible generalizar particularidades de la mente humana, pero si de una de ellas puesto que a través de él es posible comunicarse directamente con otras de la misma especie, caso muy diferente a la posibilidad de comunicarse con las de la naturaleza y las programadas, que en principio tienen como barrera otro lenguaje de interacción al que el hombre no accede. Esta diversidad de caras sobre las que se construye la posibilidad de la comunicación entre mentes, inspira la posibilidad de ser revisada con una metáfora geométrica: el poliedro del lenguaje.

3. Múltiples facetas del lenguaje: un poliedro

El lenguaje por sus distintas dimensiones y su presencia fundamental en la vida humana representa un concepto difícil de abarcar o considerar terminado, comprendido, resuelto. En este sentido, para el presente proyecto, se entenderá como una acción compleja, que es el producto de la interrelación entre múltiples elementos, como la adaptación biológica y cultural vivida por el hombre para el uso del lenguaje, integrada a su conformación como sujeto y para la vida en sociedad.

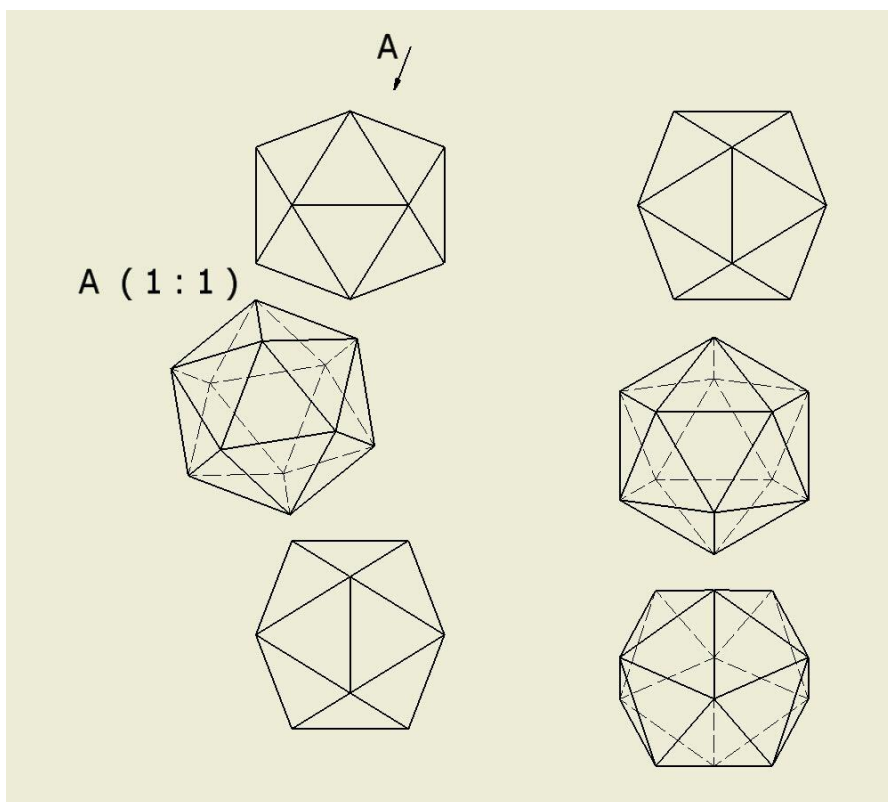
La diferencia entre el hombre y otras especies con las que comparte el mundo natural es aceptada y se considera evidente. En el reino animal existen diversas maneras de transmitir un mensaje y se usan varias de ellas, sin embargo construir una convención cargada de significado, es particular del hombre. Hans Georg Gadamer en su texto *"Hombre y Lenguaje"* (1965), afirma que la frontera, entre el hombre y el animal, está dada por la posibilidad de pensar, lo que "significa también y, preferentemente, lenguaje" (Gadamer, 1994, p. 145), mientras que los animales con sus sistemas comunicativos apenas logran mostrarse recíprocamente. El hombre, en cambio, puede informarse mutuamente, trasciende a otras instancias como lo justo o injusto, útil o dañino para el grupo, así al pensar y hablar, puede "hacer patente lo no actual mediante el lenguaje" (Gadamer, 1965, p. 145) y registrar mediante el lenguaje, diferentes tiempos y espacios que no ocupa en el mismo momento en que habla. El hombre transforma su relación con el tiempo, rememorando lo vivido e imaginando el porvenir, así como en la reinstalación en espacios ya habitados o por visitar, todo esto por medio de un código creado especialmente para la comunicación con otros.

La multiplicidad de facetas del lenguaje fué reseñada por Chomsky, quien sugería una mirada desde tres perspectivas diferentes:

"[...] en principio, hay tres factores a considerar [desde el punto de vista del niño que aprende español]: los principios de la facultad de lenguaje determinados genéticamente, los mecanismos generales de aprendizaje determinados genéticamente, y la experiencia lingüística del niño que crece en una comunidad de habla" (Chomsky, 1992, p. 22).

Se propone a continuación una metáfora para visualizar al lenguaje. Dicha metáfora es una geometría tridimensional: un poliedro; cuyo volumen se construye a través de las superficies, porque su apariencia varía según el punto desde donde se observe, así como el lenguaje adquiere formas diferentes según la perspectiva desde la que se mira, idea inspirada en la perspectiva de Chomsky. En esta metáfora se imagina que cada cara establece una relación con la otra, a través de algunos vértices o puntos comunes. La siguiente imagen ilustra esta metáfora, del lenguaje como poliedro:

Gráfico 2. Caras en perspectiva de un icosaedro



Con esta metáfora se profundiza en aquellas cualidades intrínsecas del lenguaje que la convierten en un dominio exclusivo del hombre. Si bien, como se ha mencionado, diversas especies cuentan con sistemas de comunicación, estas no alcanzan niveles de precisión similares. Según Chomsky, esta diferenciación radica en la posibilidad de la creación y la comprensión permanente, si bien existe un código definido para la comunicación, sus combinaciones no lo son y siempre, en las condiciones mínimas requeridas, la comprensión será alcanzada:

No es que interpretemos lo que se nos dice simplemente aplicando los principios lingüísticos que determinan las propiedades fonéticas y semánticas de una oración hablada. Creencias extralingüísticas concernientes al hablante y la situación en la cual tiene lugar el acto juegan un papel fundamental en la determinación de cómo se produce, se identifica y se comprende el discurso. La ejecución lingüística está gobernada, además, por principios de estructura cognoscitiva (por ejemplo, por restricciones de la memoria). (Chomsky, 1980, p.196)

A través de dicha metáfora se aspira a presentar al lenguaje como un portal de observación de los procesos cognitivos recorridos por el niño, a la pregunta como una

materialización el camino recorrido en su pensamiento, o bien ¿será posible circular los caminos intelectuales del niño a través de sus preguntas? Y de ser así, al referir una relación entre el lenguaje y la mente infantil, ¿se podrá considerar una mutua modificabilidad entre ellas?, ¿una múltiple relación que se manifiesta a través del acto de preguntar?

3.1. Primero, el niño está facultado para usar el lenguaje

El lenguaje implica el dominio de una facultad que se ha heredado, primera cara del poliedro. En algún momento los antepasados necesitaron de una estructura biológica que les permitiera desarrollar la comunicación, que les permitieron acceder a ideas, juicios, conjeturas. Usaron el cerebro y su particular manera de funcionar.

Si bien los aportes de la lingüística en la evaluación del lenguaje como sistema de signos, símbolos y sentidos, son de gran pertinencia en la evaluación de la capacidad del lenguaje en el niño, es necesario, considerar también las estructuras biológicas que hacen posible el dominio del lenguaje. Este retorno a los orígenes biológicos del lenguaje se inspira en una idea de Jorge Wagensberg con la que se pretende considerar que en el asunto del lenguaje, como muchos otros, está vinculado inicialmente a la disposición biológica para ello:

He aquí el problema. ¿Sabemos siquiera lo que deseamos saber? Retrocedamos un poco. ¿Cómo empieza la elaboración del conocimiento? Una respuesta viene de la mano de una pregunta, una pregunta de la mano de una inquietud, y una inquietud de la mano de un estímulo que nos llega del exterior *vía sensorium* (Wagensberg, 1985, p. 13).

Así, por vía sensorial se captan los estímulos, procesados en el cerebro, que alcanzan luego una representación abstracta para ser expresados. En este sentido estar facultado para realizar alguna acción, implica un uso no esforzado, venido de antes, aprendido sin la conciencia de esta, sin una activación decidida; no se informa al cerebro que se procederá

a expresarse a través de la palabra. En recientes estudios sobre cómo el cerebro influye para que el lenguaje sea posible, ha sido posible obtener más claridad sobre esta disposición biológica que transforma la percepción en una representación.

La lingüística asume el contenido genético desde la particularidad que implica el dominio de reglas muy específicas de las diferentes lenguas, sin la necesidad de atravesar procesos de instrucción o de experiencia previa (Chomsky, 1992, p. 28). Para Chomsky esta es la facultad que el hombre ha heredado en la cadena biológica para hacer posible el lenguaje, “La facultad del lenguaje es un componente de la mente/cerebro, parte de la herencia biológica humana” (Chomsky, 1992, p. 55). Según él hay dos evidencias fundamentales que apoyan esta postura: la primera es que la espontaneidad con la que se construyen las oraciones que cada persona pronuncia, es una evidencia de que existe un programa, una base similar a una fórmula sobre la que es posible cambiar y modificar los valores de las variables; la segunda, se refiere a la presencia de una técnica común a diversas gramáticas que se hace palpable en la utilización desde temprana edad de un lenguaje bien formulado, sin que sea necesaria una instrucción formal.

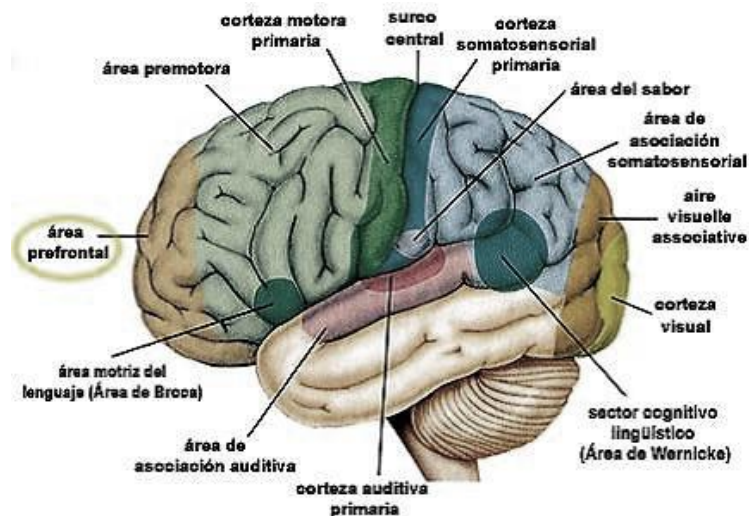
Steven Pinker, psicólogo estadounidense, denomina esta facultad Instinto²⁷, un resultado del proceso de la evolución, a través del cual fue posible una particular adaptación biológica, puesta al servicio de la transmisión de información, del lenguaje. El instinto ha debido requerir de un depósito orgánico en el hombre “El lenguaje es una pieza singular de la maquinaria biológica de nuestro cerebro” (Pinker, 2009, p. 18). Con este término, Pinker refiere a que la relación del hombre con el lenguaje es tan natural que se escapa en muchas ocasiones de la consciencia, de modo que el lenguaje es una “adaptación biológica para comunicar información” (Pinker, 2009, p. 18). El lenguaje está vinculado al ámbito natural más que a lo sofisticado o elaborado. Es una poderosa herramienta para

²⁷ Esta concepción del lenguaje fue expresada por Darwin por primera vez como una “tendencia instintiva a adquirir un arte” (Pinker, 2009, p. 20)

generar cambios perdurables (Pinker, 2009, p. 16). Así, la disposición biológica para el lenguaje no está determinada por la transmisión de madre a hijo o a través de la escuela.

Diversas suposiciones se pueden hacer esta facultad, al referir a los soportes biológicos del lenguaje. Por ejemplo una ubicación específica en el cerebro, que pueda corresponder con el aprovechamiento de algunas funciones de este órgano, es el caso de suponer que el hemisferio izquierdo rige la posibilidad de secuenciar las palabras “El hecho de que el lenguaje humano se halle concentrado en un solo hemisferio obedece también a que se trata de información coordinada en el tiempo y no en el espacio: las palabras se organizan en secuencias, pero no se difunden en una determinada dirección” (Pinker, 2009, p. 334).

Gráfico 3. Región perisilviana del cerebro



Algunas afecciones como la afasia de broca, se ubican en partes específicas del hemisferio izquierdo, lo que lo señalan como un territorio clave para el lenguaje.²⁸ Por otra parte, el área de Wernicke ha mostrado que al lesionarse es posible que la persona pueda producir cierta cantidad de oraciones correctas pero sin sentido. Otra área está relacionada con la

²⁸ Las personas con esta lesión ha mostrado problemas para construir oraciones gramaticalmente correctas tanto de forma oral como escrita, la intensidad y gravedad de la lesión varía según las partes comprometidas de este territorio del lenguaje, el área de Broca parece estar más vinculada con la producción de oraciones correctas.

unión de Broca y Wernicke, la que al afectarse, lleva a las personas a repetir todo lo que escuchan sin comprenderlo. Pinker se refiere a este asunto de la siguiente manera:

La distribución anatómica global de los sub-órganos del lenguaje que se hallan en la región perisilviana se puede describir en los siguientes términos: la parte anterior de la región perisilviana, incluida el área de Broca, se encarga del procesamiento gramatical; la parte posterior de esta región, que comprende el área de Wernicke y la unión de los lóbulos temporal, parietal y occipital, se ocupa de procesar los sonidos de las palabras, sobre todos los nombres, y algunos aspectos de su significado. (Pinker, 2009, p. 342)

De hecho al referir a una facultad que se encuentra soportada por órganos que evolucionaron para funcionar de manera coordinada en la producción de oraciones con sentido, ingresan asuntos relevantes sobre la diversidad de órganos integrados a esta actividad, de hecho algunos datos de la investigación experimental muestran como esta actividad está caracterizada por una confluencia de información visual, auditiva, secuencial y significativa que se intercambia entre el hombre y el medio. Una sola palabra representa una actividad cerebral que involucra muy diversas acciones “Una palabra se podría representar como un eje que puede estar colocado en cualquier región del cerebro, siempre y cuando sus radios se extiendan hacia las zonas del cerebro donde están representados sus sonidos, su sintaxis, su lógica y el aspecto de los objetos que representa” (Pinker, 2009, p. 345). De esta manera no es posible establecer un centro específico de la producción de oraciones correctas y con sentido, sino más bien múltiples zonas comprometidas en una misma acción, debido a que “A excepción de las sensaciones y el movimiento, los procesos mentales son patrones de actividad neuronal que se hallan muy distribuidos por todo el cerebro” (Pinker, 2009, p.344).

Será tarea para la neurociencia en los años venideros, develar las sospechas sobre la posible existencia de un gen del lenguaje. Nuevamente son las lesiones cerebrales las que permiten plantear esta posibilidad, ellas serán una luz sobre esta tarea en los estudios de la facultad del lenguaje.

Según Pinker un aspecto generalizable a todos los pueblos es la necesidad de transmitir los relatos, lo que hace del lenguaje un fenómeno que se caracteriza por tener cierta

ubicuidad entre los seres humanos “[...] jamás se ha descubierto una tribu muda, ni se tiene constancia de que existan regiones que hayan servido de ‘cuna’ de una lengua transmitida luego a grupos desprovistos de ella” (Pinker, 2007, p. 26). Globales y complejas, las lenguas humanas parece obedecer a un instinto, que según Pinker, a diferencia de otras invenciones culturales como la obtención del fuego o el conteo, se han transformado de manera muy diferente. El lenguaje se actualiza, gana sofisticación, las lenguas de hoy se han adaptado a nuevas palabras, términos y significados para facilitar, mejorar o hacer más precisa la transmisión de mensajes, pero a su vez para facilitar las tareas cotidianas. Desde el instinto, el lenguaje se concibe inscrito dentro de la naturaleza humana, libre de artificios y grandes desarrollos culturales, y más bien resultado de aspectos natos, incrustados en su biología. Pinker vuelve sobre la necesidad de estudios que combinen diversos campos del saber, diferentes procedimientos sobre un mismo tema y se apoya para este propósito en las posibilidades que presenta la ciencia cognitiva. Reconoce al lenguaje como anterior al pensamiento, de modo que no requiere un proceso de aprendizaje porque está interiorizado. Además, el lenguaje, es una necesidad explícita de los grupos, para habitar en sociedad se requería de un sistema estructural, una biología común a los diferentes integrantes de cada grupo que les permitieran la convivencia entre ellos. El concepto de instinto se abarcaría en la siguiente pregunta que hace Pinker “¿O acaso nuestro pensamiento se formula por mediación de un vehículo silencioso del cerebro, un especie de lenguaje del pensamiento o idiomas ‘mentales’²⁹ para luego revestirlos de palabras cuando se hace preciso comunicárselos al interlocutor?” (Pinker, 2009, p. 58).

En general se denomine instinto o facultad, esta cara del poliedro se refiere específicamente a que el dominio del lenguaje por parte del niño se produce inicialmente porque cuenta con el mínimo equipaje requerido para dicha tarea, al ser portador de la

²⁹ Lo anterior no niega que exista un lenguaje del pensamiento sino que quizás este no corresponde exactamente al lenguaje hablado y es precisamente esta cuestión otro tema que requerirá la precisión que nuevos estudios de la ciencia cognitiva puedan proveerle a, la relación entre el pensamiento y el lenguaje.

herencia biológica, de los órganos y las posibilidades orgánicas para la actividad del lenguaje.

3.2. Segundo, el niño desarrolla capacidades para usar el lenguaje

En el poliedro del lenguaje, la segunda cara es la capacidad, con la que se refiere al hecho de que el lenguaje se sirve una unidad estructural para relacionar los significantes y los significados, esta unidad es la palabra. A través de ella se puede representar la realidad y comunicarla; y se puede, ¡además!, expresar una oración particular que se entiende como tal, un cuestionamiento.

La capacidad se define por la aptitud y el talento para realizar alguna acción, está sustentada en la posibilidad de realizarlo y en este caso, se realiza porque el hombre fue capaz de desarrollar un sistema de comunicación sin precedentes en otros seres vivos. La posibilidad de referirse a algo usando otro código, la representación de lo no presente, el símbolo que reemplaza al objeto, “se refiere a la capacidad que tiene un hablante-oyente idealizado para asociar sonidos y significados que están estrictamente de acuerdo a las reglas de su lengua” (Chomsky, 1980, p. 196). Para Chomsky dicha capacidad o competencia lingüística, se describe en la asociación fonética y semántica que las personas hacen de sus lenguas.

Así mismo, según Eugenio Coseriu, el tipo de actividad al que corresponde el lenguaje es una actividad de tipo cognoscitiva y afirma que según Cassirer “el lenguaje es una modalidad específica del hombre que le permite hacer contacto con el mundo, o sea, conocer la realidad, la realidad, que el ser humano ‘traduce’, esto es, clasifica y aclara, designa y expresa, mediante símbolos: los símbolos son por lo tanto, formas cuyo contenido es conocimiento” (Coseriu, 1991, p. 72). Esto implica que la acción de

expresarse se realiza en el campo de la simbolización donde se da un proceso creativo fundamental, cada oración es inédita, pronunciada por primera y última vez, en cuanto a que la manera de organización de las unidades sobre las que se construye se relacionan con la historia y el contexto de cada persona. Según este autor “[...] no es simple toma de contacto pasiva o aceptación inerte de la realidad, sino que es creación continua de sí mismo [el lenguaje], de las formas de conocimiento (símbolos) en los que se manifiesta” (Coseriu, 1991, p.75).

Se trata, acaso, de una forma de refinamiento, en el sentido de que un orden y proceder son aprendidos de una vez y para todas las futuras ocasiones, es decir, una lengua, tiene infinitas posibilidades de representar la realidad, las posibles combinaciones fonéticas y semánticas no son reducibles a un número específico, al contrario la innovación y la creación son ejercicios permanentes de toda lengua. Un ejemplo en la lengua castellana es que, solo en el año 2012, se introdujeron entre 1000 y 1500 nuevas palabras y que, la Real Academia de la Lengua Española respondió a esta particularidad poniendo a disposición de los hablantes las actualizaciones en su sitio web, donde aclara que “Las lenguas cambian de continuo, y lo hacen de modo especial en su componente léxico. Por ello los diccionarios nunca están terminados: son una obra viva que se esfuerza en reflejar la evolución registrando nuevas formas y atendiendo a las mutaciones de significado.” (RAE, 2012). Por lo tanto se hace evidente la cualidad de infinitud de esta capacidad, que aparentemente no está enmarcada en una cantidad que pueda delimitarse: “El uso normal del lenguaje descansa esencialmente en esta carencia de límites y se basa en el hecho de que el lenguaje contiene recursos para generar oraciones de complejidad arbitraria” (Chomsky, 1980, p. 199). Es de admirar la extraordinaria complejidad de la representación del lenguaje, gráfico por un lado con la caligrafía y también auditivo por la pronunciación, pero a su vez sujeto al orden que lo hace correcto o incorrecto. Ya Chomsky, había notado cuan “sospechoso” era el sistema en el que se encadenan las palabras, porque es posible tener oraciones sin sentido alguno pero que cumplen las reglas gramaticales a cabalidad. Incluso, el lingüista, introdujo una generalización según la

cual existe una estructura que subyace a las diferentes lenguas, “un sistema computacional de cierta clase que suministra representaciones estructuradas de expresiones lingüísticas que determinan su sonido y significado” (Chomsky, 1992, p. 56). Esta teoría de la estructura del lenguaje o gramática universal, para Chomsky era una intersección entre tres diferentes áreas: la lingüística, la psicología y la filosofía, que confluían en la búsqueda de respuestas sobre la inteligencia humana, en la que el lenguaje cumple un papel esencial.

Una a una, palabra a palabra, el niño logra hacer uso de las diferentes articulaciones que existen entre el símbolo y sus correspondiente sonido, significado, función y, el objeto real que está representando, es decir, las reglas le permiten construir las oraciones para expresarse:

Una vez dominado el lenguaje humano, somos capaces de comprender un número indefinido de expresiones que no hemos oído jamás y que no tienen ningún parecido físico ni son exactamente análogas a las expresiones que constituyen nuestra experiencia lingüística; además somos capaces, con más o menos facilidad, de producir nuevas expresiones de las ocasiones apropiadas a pesar de su novedad e independientemente de las configuraciones de estímulo detectable, y quienes comparten esa misteriosa capacidad son también capaces de comprendernos. (Chomsky, 1980, p. 171)

Steven Pinker hace alusión a este complejo entramado de elementos que se vinculan al dominio de la capacidad lingüística, usando como referencia a las matemáticas:

La gramática constituye un ejemplo de “sistema combinatorio discreto”, en el que un número finito de elementos discretos (palabras en este caso) son objeto de selección, combinación y permutación para crear estructuras más extensas (frases en este caso) que presentan propiedades muy distintas de las de sus elementos constituyentes. (Pinker, 2007, p. 88)

Siendo la capacidad del lenguaje una estructura que se transmite, el niño es protagonista de este proceso, cuando aprende de manera paulatina -entre los cero y dos años, un tiempo record-, las múltiples reglas que usa para expresarse. Se considera que esta capacidad no es un aprendizaje que se basa en la acumulación, pues aunque el niño aprenda muchas palabras, no necesariamente aprende a usar el lenguaje, pues esta capacidad se completa siempre que las palabras se combinen de manera correcta, lo que finalmente, otorga sentido a lo que se comunica.

3.3. Tercero, el niño usa el lenguaje para comunicarse con otros

En una tercera cara, el dominio del lenguaje se vincula con los otros, en este apartado el lenguaje se permea por entornos, situaciones, procesos históricos y sociales. El contexto, es una atmósfera apropiada para la adquisición de información y con el lenguaje se hacen propios las costumbres y hábitos de los grupos humanos, además se posibilita la participación de ellos de manera activa. Gracias al lenguaje, el hombre se puede proyectar dentro de un grupo, de acuerdo con sus acciones comunes.

De momento se han presentado dos aspectos de trascendencia en el fenómeno del lenguaje: la biología y el sistema verbal. Pero, es igualmente necesario, evaluar la función que el lenguaje cumple en la conexión del ser humano con el entorno, pues es claro, que el lenguaje no existe para el uso de un solo hombre, sino para la comunicación de los grupos. Este poliedro estaría incompleto si no se considera la relación del hombre con las dos estructuras previas. No solo es necesario que exista un sistema verbal y una disposición biológica –facultad y capacidad–, estos deben estar además acompañados de la forma en que el hombre se involucra subjetivamente con aquello que percibe del mundo, el modo en que se interesa, intercambia, solicita, interroga, o describe para su interlocutor, entre otras múltiples maneras de expresarse o narrarse. Para el sociólogo francés Émile Durkheim “[...] al aprender una lengua aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencia” (Durkheim, 2009, p. 61).

Chomsky no reconoce que haya un proceso de adquisición de lenguaje ya que sus investigaciones lo condujeron a concluir que el lenguaje no cruza por un proceso estricto de transmisión, sino más bien, que es algo que le pasa al hombre (Chomsky, 1992, p. 141). Sin embargo en sus estudios sobre el lenguaje y los problemas del conocimiento describe

como los niños aprenden a expresarse en relación a sus modelos, es decir en la interacción con otros: “Una peculiaridad notable de la adquisición del lenguaje por parte de los niños es el grado de precisión con el que imitan el habla de sus modelos (miembros de la familia, otros niños, etc.)” (Chomsky, 1992, p. 31). Puede pensarse en el lenguaje con relación a su función, como un instrumento que le permite al hombre realizar las más diversas acciones en su organización social. Como sistema de comunicación, permite cumplir las necesidades de intercambio de información con el oyente, así lo resalta Roman Jakobson en su texto *El marco del lenguaje* (1988), libro en el que denomina esta función como conativa, es decir aquella que está dirigida a quién recibe el mensaje, que se dispone con relación a otro.

Así mismo el lingüista inglés Michael Halliday, considera que abordar la relación del hombre con el lenguaje requiere de un “marco conceptual particular” (Halliday, 1994, p. 9) porque al relacionarlo con la vida en sociedad que “[...] surge en el individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes” (Halliday, 1994, p. 9) se está accediendo a una serie de ideas con las que se configura su realidad. En su texto *El lenguaje como semiótica social* (1994), asume la interpretación del lenguaje como un fenómeno incrustado en la vida social y cultural del hombre, desde la cual con el lenguaje se “hace más” que intercambiar ciertos tipos de información, pues también se construyen los marcos ideales en los que se vive, los valores y los conocimientos importantes para el grupo (Halliday, 1994, p. 10).

De acuerdo con Halliday, la instrucción no es la vía por la cual el niño ingresa en el grupo social al que pertenece, porque esto no sucede de manera formal, sino que “sucede de manera indirecta, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes entre sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo” (Halliday, 1994, p. 18) así, es la vida cotidiana que circunda al niño, las conversaciones y actividades informales las que le proporcionan la información sobre la naturaleza de la sociedad y del interactuar

con los otros. A este respecto, el autor citado considera que este es un fenómeno que merece ser observado como aquel que se da entre organismos, pero que a su vez se da al interior de un solo organismo; reconoce las dos caras del poliedro reseñadas anteriormente –el cerebro vinculado al lenguaje y el habla como la creación para llevar a cabo la comunicación– y agrega la significación como complemento. Para atender a esta diversidad de partes, propone que el estudio del lenguaje en toda su extensión y complejidad se apoye en disciplinas diferentes. Para tal efecto, propone un diagrama que ilustra esta necesidad de estudios interdisciplinarios, en el que se reconocen tres campos de (Halliday, 1994, p. 21)

1. La lengua como arte, que se refiere a reconocer a la literatura como una producción de la lengua.
2. La lengua como conocimiento, referida al individuo en relación con sus posibilidades de producir lenguaje.
3. La lengua como comportamiento, en relación con otros.

Halliday otorga un lugar importante al contexto siempre que se refiera al aprendizaje de la lengua como un observatorio del intelecto humano, a este respecto afirma que:

No solo “conocemos” nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje, apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos y así sucesivamente. Todo esto se puede expresar como una forma de conocimiento: sabemos cómo comportarnos lingüísticamente. (Halliday, 1994, p. 18)

El criterio mediante el cual Halliday aborda el problema del lenguaje es el funcional, a este respecto el proceso por el cual el niño aprende la lengua, prefiere llamarlo desarrollo a adquisición, con la intención de eliminar de este las referencias al déficit y a los problemas de aprendizaje. El investigador se enfoca en aquellos procesos sociales que se reúnen alrededor del aprendizaje de la lengua e interroga aquellas funciones que la lengua facilita en la vida cotidiana del niño, sobre lo que afirma que el aprendizaje del niño se enfoca en

aprender a significar. Incluso en etapas en las que las formas lingüísticas no están presentes, las expresiones de necesidad y satisfacción, aún en balbuceos, son ejemplo de ello, “Si hay algo que pudiera decirse que el niño adquiere, sería la amplitud de potencial, a la que podríamos llamar su ‘potencia de significado’; eso consiste en dominio de un pequeño número de funciones elementales de la lengua en una amplitud de opciones de significado dentro de cada una de ellas.” (Halliday, 1994, p.30).

Esta condición de posibilidad en donde se sitúa el autor trae a colación otro aspecto resaltable del lenguaje, su cualidad de unicidad, y es que cada situación, implica para el niño una respuesta particular:

Todos los seres humanos dan al lenguaje ciertos tipos de uso y todos aprenden un sistema lingüístico que ha evolucionado en ese contexto, pero los aspectos del sistema que se despliegan y se enfatizan de manera típica en uno u otro tipo de uso son determinados en gran medida por la cultura, por los sistemas de relaciones sociales en que crece el niño, incluso por los papeles que él mismo aprende a reconocer y a adoptar. (Halliday, 1994, p. 41)

La dependencia sobre la situación, es para Halliday un asunto importante para trazar las fronteras entre el lenguaje infantil y el adulto, para él, el uso del lenguaje separado de la instantaneidad y la presencia de los fenómenos es lo que caracteriza al lenguaje adulto. En el primero, acciones como la imaginación y la recreación de distintas situaciones tienen mayor presencia. En ese sentido lo que el niño va a conquistar la posibilidad de significar de manera simultánea más de una cosa.

Con la pregunta infantil se enfatiza en el significado, se plantea la posibilidad de la interacción por medio de la palabra, lo que se convierte en un aspecto esencial en la relación del niño con la realidad: “[...] el lenguaje es un potencial: lo que el hablante puede hacer; lo que una persona puede hacer en el sentido lingüístico, es decir, lo que puede hacer como hablante/oyente equivale a lo que ‘puede significar’” (Halliday, 1994, p. 41).

4. Conquista del lenguaje

Una vez presentadas tres perspectivas diferentes de lo que implica el uso del lenguaje por parte del hombre, se continuará a través del aprendizaje por parte del niño. Bien puede pensarse que así opera el desarrollo de múltiples acciones importantes para él. De hecho durante el período comprendido entre los 0 y 14 años, realiza tres conquistas esenciales para su vida, ellas son: erguirse, relacionarse con otros –que implica la apropiación del lenguaje– y pensar. La combinación de estas tres conquistas marcará una línea diferencial entre el niño y el reino animal, incluso entre un niño y sus semejantes. Estas conquistas son el medio por el cual le es posible establecer contacto con la cultura en la que ha nacido, porque posibilitan la transmisión del saber, y en definitiva, auto conquistarse como sujeto de pensamientos y emociones, construir su propia versión del entorno – juzgar y decidir sobre el lugar que ocupa en él, hacer uso de su propio entendimiento–.

El término conquista describe precisamente la relación niño-lenguaje, porque demuestra el dominio sobre una acción en particular. Es una conquista porque paso a paso el niño avanza, hacia situaciones antes desconocidas o que se presume, lo son para él. Al mejor estilo de la conquistas épicas de los territorios, el niño va a tientas, alimentado por el entusiasmo del logro desconocido, en nombre de su propia independencia, asimila, sigue, toma como modelo a sus padres, pares y familiares, para emprender la conquista de aquellas facultades que le permitirán, no solo integrarse al grupo humano al que pertenece sino, y preferentemente, diferenciarse de él, construir sus propias intuiciones y criterios, dirigir sus intereses y emociones, definir la manera de administrar su propia existencia.

Y como bien se ha reseñado, la conquista se desarrolla gradualmente. En un primer momento –meses de vida- la comunicación³⁰ se basa en la emisión sonidos de alegría y

³⁰ Existen algunos debates sobre si existe intencionalidad por parte del niño al hacer uso de gestos y sonidos o si estos pueden ser interpretados de manera caprichosa por el adulto interlocutor.

arrullo, continúa con balbuceos que pueden sonar como palabras, pero que aún no tienen significado para los adultos y posteriormente emite sílabas que organiza en cadenas.

Es también característico que los niños dediquen tiempo a hablar solos, a escucharse, a gritar, a reírse, con el propósito de desarrollar sus oídos y su garganta; él es su propio interlocutor y atendiendo a su experiencia prepara su voz para que luego, con el aprendizaje del lenguaje, perfeccione la comunicación. Posteriormente comienza, con la pronunciación de palabras. Alrededor de los dos años es más explícito en sus intenciones: interactúa, intercambia, negocia y hace más dinámica su relación con el otro. Para este momento y en adelante la expresión del niño no tendrá errores gramaticales, se expresará con precisión y claridad, y hacia los años siguientes perfeccionará y ampliará su vocabulario. Es así como ha alcanzado la construcción sintáctica adecuada, en términos de Bruner ha adquirido las reglas para generar oraciones correctas:

La sintaxis proporciona un sistema altamente abstracto para llevar a cabo funciones comunicativas que son cruciales para regular la atención conjunta a la acción conjunta, para crear temas y comentarlos de un modo que segmente la "realidad", para estar en la vanguardia e imponer nuevas perspectivas acerca de los sucesos, para indicar nuestra postura con respeto al mundo al cual nos referimos y a nuestros interlocutores, para desencadenar presuposiciones, etc. (Bruner, 1990, p. 85)

Sin embargo ¿es esta una imposición, que toca al niño desde lo que se espera de su especie, como cría, como primer eslabón de la humanización? O ¿es el niño quién toma posesión de la materialidad lingüística y significado?

Pinker sitúa el lenguaje en el eje de la construcción de mente: "[...] si lo que pretendemos es atribuir la riqueza del lenguaje a la mente del niño, habrá que demostrar que un solo niño es capaz de añadir un fragmento de complejidad gramatical a los datos lingüísticos que ha recibido de sus mayores" (Pinker, 2009, p. 38) en este sentido el niño representa una paradoja sobre la velocidad y la habilidad que muestra en dominar el lenguaje. Según algunas investigaciones sobre los verbos en habla inglesa, los niños realizan un proceso de análisis en su aprendizaje del habla, no un mero ejercicio de memorización:

Se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente o instrucción formal, se despliega sin que tengamos conciencia de la lógica que subyace a él, es cualitativamente igual en todos los individuos, y es muy diferente de las habilidades más generales que tenemos de tratar información o comportarnos de forma inteligente. (Pinker, 2009, p. 18)

Este psicólogo hace énfasis en el hecho de que el niño, sin instrucción alguna resuelve un problema de aprendizaje, no es que los padres inicien un proceso formal de enseñanza del uso del lenguaje, al niño se le habla, se le nombra, se le señala, y por esta vía se le involucra en el lenguaje; pero, además, sorprendentemente el niño es preciso y acertivo, elabora sus frases y oraciones, en la mayoría de los casos atendiendo a reglas gramaticales más complejas a las previamente recibidas:

Cuando los niños aprenden su lengua materna están resolviendo el problema de la inducción [...] tienen que extraer el conjunto de reglas que les permite comprender y expresar nuevos pensamientos, y hacerlo de forma que concuerden con los patrones del habla que usan las personas de su alrededor. (Pinker, 2007, p. 50)

Al entender la estructura gramatical y el léxico que componen la lengua materna, los niños dan evidencia de dicha conquista. Pinker considera que estos dos aspectos son relevantes para los estudios sobre el conocimiento humano “Incluso se puede demostrar que los niños saben cosas acerca del lenguaje que nadie ha podido enseñarles” (Pinker, 2009, p. 41). “El niño de tres años es, por lo tanto, un genio lingüístico que domina la mayoría de las construcciones, obedece las reglas en lugar de transgredirlas, respeta los universales del lenguaje, evita muchos tipos de errores y cuando los comete, lo hace de acuerdo con la lógica del lenguaje de los adultos” (Pinker, 2009, p. 302.). En este aspecto el niño no es solo un genio de su lengua porque usa el lenguaje desde muy temprana edad sino además que habla como él habla, no se comportan de igual modo que el adulto.

Por su parte Chomsky atribuye un soporte estructural nato a esta particular disposición positiva del niño frente al lenguaje, que le facilita el proceso de conquista y dominio del mismo:

La velocidad y la precisión de la adquisición del vocabulario no deja alternativa verdadera alguna a la conclusión de que el niño, de alguna forma, dispone de conceptos previos a su experiencia de la lengua y está básicamente, aprendiendo etiquetas para conceptos que son ya parte de su aparato conceptual (Chomsky, 1992, p. 31)

[...] parece que el niño emprende la tarea de adquirir una lengua provisto ya de un rico marco conceptual, y también de un rico sistema de supuestos acerca de la estructura del sonido y la estructura de los enunciados más complejos” (p. 36)

Con las palabras, el niño desarrolla conceptos y con ellos construye los andamiajes sobre los que se sostienen sus representaciones de la realidad, es precisamente a esta relación a la que se ha dedicado especial atención en el presente proyecto. Este aspecto es también reseñado por Chomsky:

El niño se acerca a la lengua con un entendimiento intuitivo de conceptos tales como objeto físico, intención humana, causa, meta, etc. Estos se constituyen en un marco para el pensamiento y el lenguaje y son comunes a las lenguas del mundo, pese a que incluso lenguas tan parecidas en carácter y en el trasfondo cultural de su empleo como el inglés y el español pueden diferir de alguna manera en los medios de expresión empleados, tal como descubre rápidamente el que habla una de estas lenguas mientras trata de aprender la otra. (Chomsky, 1992, p. 34)

Su capacidad es particular, conforme a su apropiación de las estructuras lingüísticas. El niño usa los mismos recursos de los que dispone el adulto, y crea una manera de expresar, de manifestar, de mostrar, de preguntar. Una manera no inducida o perfilada previamente, sino que corresponde a él y a su percepción del mundo y a los problemas propios de su edad y contexto.

Precisamente esta premisa de que a través del lenguaje el infante migra hacia nuevas posibilidades para aprehender el mundo, que se caracterizan por la exploración, en donde describe, analiza y cuestiona sus hallazgos, es a la que refiere el proyecto, porque se puede dar cuenta de un cambio de actitud en el niño, que se torna aparentemente más independiente que en los años previos. Con una curiosidad frente al mundo e interés por los fenómenos que le rodean, diferente a las etapas previas. Se comporta como un *escéptico*, respecto de las imágenes y sonidos que le llegan y busca otras explicaciones y nuevas comprensiones del mundo. El niño a partir de los siete años, traza una frontera entre la primera y segunda infancia, que se manifiesta en cambios de actitud. Pasa de la solicitud al diálogo, del deseo a la negociación, de la inquietud a la pregunta.

4.1. El desarrollo de la conquista del lenguaje

Las tres caras del lenguaje, la biológica, la estructural y la social son partes de un todo, una geometría que combina todas las facetas dominadas por el hombre para que el lenguaje sea posible. A continuación se exploran dos versiones clásicas sobre el desarrollo del lenguaje, a partir de las cuales se originan algunas de las recientes concepciones del aprendizaje por parte del niño.

La primera fue propuesta por el biólogo Suizo, Jean Piaget. La segunda por el psicólogo ruso, Lev Semionovich Vygotski. Ambos tuvieron intereses similares, movilizados por comprender a los niños, para lo que se concentraron en un asunto fundamental: el desarrollo. Como se ha mencionado anteriormente, el lenguaje está vinculado con la cognición humana, debido a que a través de él se hacen palpables las comprensiones del mundo, en este sentido el desarrollo del lenguaje en el niño es así mismo el desarrollo de su capacidad cognitiva. En las dos concepciones que se citan, así se entiende.

La teoría de Piaget está basada en el progreso, el tránsito de un eslabón a otro (1936). El niño una vez supera un estado asciende a otro mejor que el anterior. La edad del niño es la que determina los aprendizajes obligados para estos cambios consecutivos. La búsqueda genética de las relaciones entre el pensamiento y la palabra hablada, la articulación de operaciones que derivan en el pensamiento, la presencia de distintas formas de inteligencia, son los elementos que preparan el paso de un estado a otro de grado superior.

La otra teoría, se refiere a la relación entre el niño y su entorno. El entorno influencia al niño para que éste último pueda adquirir el lenguaje en un intercambio permanente de información. Vygotski enfoca esta relación por medio de una construcción histórico-social; así, el desarrollo del pensamiento verbal no deriva de formas naturales, del uso de los órganos disponibles para esta tarea, sino de la interacción del hombre con su entorno, de

la necesidad y de la intención que tiene de comunicarse. El principal rasgo de su teoría fue el papel del otro en el desarrollo del individuo, para Vygotski es la interacción social la que jalona el desarrollo de las capacidades internas del niño.

4.1.1. Piaget y la progresión, de un estado a otro mejor

Jean Piaget, epistemólogo y psicólogo Suizo, en su búsqueda por “desentrañar las leyes básicas del pensamiento” (Gardner, 1987, p. 136) entregó avances significativos sobre las estructuras fundamentales del pensamiento del niño y la manera como transitaba de una estructura a otra, de acuerdo con el cambio de edad y de su desarrollo. La biología fue el área desde donde se originaron sus inquietudes, de allí que, empleó diversos recursos clínicos en la observación de la conducta de los niños. Para Piaget el conocimiento está en constante movimiento, razón por la cual sus experimentos estaban dirigidos de manera particular a cada sujeto, no generalizable en todos los casos. Sin embargo, sus postulados sobre el paso de una etapa a otra se generalizan hacia aquellos que cualquier sistema orgánico emplearía en un proceso de cambio.

Desde esta postura, la conducta del niño se ve modificada de acuerdo con los estímulos que recibe del medio, la manera como él puede organizarlos y a partir de la estructura que tenga para hacerlo, esto será lo que le permita adaptarse al cambio y lo conducirá a avanzar a través de las diferentes estructuras. En este sentido el niño para adaptarse pasa por tres estadios: el contenido, la función y la estructura:

- El contenido se refiere a lo que el niño sabe en determinada etapa, aquellos estímulos que ya han sido reconocidos por él.
- La función es la actividad intelectual modificada por procesos de asimilación y ajuste de contenidos, son capacidades heredadas y que van cambiando en cuanto

cambia la estructura. Piaget destaca dos funciones principales: la adaptación y la organización.

- La estructura es la manera en que se organiza la inteligencia producto de las actividades de la función. Esta última fue de especial interés en el trabajo de este psicólogo suizo y según él constituye el desarrollo intelectual de los niños.

En *El nacimiento de la inteligencia en el niño* publicado en 1936, Piaget relaciona distintas manifestaciones de la inteligencia sensomotriz y las primeras formas de representación del niño. Su punto de partida es la tesis de que los factores que son heredados condicionan el desarrollo intelectual del niño. Para esto revisa los asuntos biológicos en dos sentidos, por un lado los órganos de la percepción y el sistema nervioso, involucrados en proveer información para generar algunas de las nociones sobre el entorno como la espacial; y por otro, las herencias respecto del funcionamiento, aquellas asociadas a las realidades psicológicas (Piaget, 2011, p. 15) y que son las que tendrán influencia sobre las estructuras. Para Piaget, la inteligencia es adaptación (p. 16), si aceptamos que “existe adaptación [como proceso] cuando el organismo se transforma en función del medio, y cuando esta variación tiene por efecto un crecimiento de los intercambios entre el medio y él mismo favorables a su conservación” (p.18). En la relación que se establece entre un organismo –que abarca desde su nacimiento hasta la adolescencia- y el medio ocurren dos fenómenos que, en equilibrio, constituirán la adaptación, el primero de ellos es la asimilación, en la que el proceso en el que se da la relación entre ello se conserva, se ordena, se coordina al propio ciclo del organismo, y, luego la acomodación, que llega cuando algo del entorno cambia y dicho cambio se integra al ciclo anterior.

Así mismo, para Piaget la organización es inseparable de la adaptación (2011, p. 20). El aspecto interno de la inteligencia que ejecuta los cambios inducidos por la necesidad de la adaptación: “el pensamiento se organiza a sí mismo adaptándose a las cosas y es al organizarse a sí mismo como estructura las cosas” (p. 21). Estas invariantes biológicas, se vinculan a su vez con el desarrollo mental y se asocian a tres funciones intelectuales

(reguladora, implicativa y explicativa) y a ciertas categorías del pensamiento, que según Piaget se vinculan con la acomodación y la asimilación. Entre estos elementos –funciones intelectuales y categorías del pensamiento– existe un movimiento permanente, cíclico a distintas escalas: “Si bien todo órgano de un cuerpo viviente está a su vez organizado, de igual modo todo elemento de una organización intelectual constituye también una organización” (Piaget, 2011, p.27).

Piaget propone a partir de lo anterior, una sucesión de cuatro etapas involucradas con el desarrollo cognoscitivo de los niños: etapa de inteligencia sensoriomotora (0 a 2 años), etapa del pensamiento preoperativo (2 a 7 años), etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años) y etapa de las operaciones formales (11 a 15 años). Además establecerá una relación inseparable entre el desarrollo cognoscitivo y el afectivo, debido a que lo afectivo enfocará e influirá en la dirección hacia dónde se dirige el desarrollo cognoscitivo. Particularmente los asuntos relacionados con el aprendizaje del lenguaje corresponden al niño del pensamiento preoperativo.

En *La formación del símbolo en el niño*, texto publicado en 1946, Piaget hace una diferenciación entre aquellas operaciones que preparan el terreno del pensamiento y las que lo realizan. Para lo que enfatiza en la intuición y las operaciones, aquellas ocasiones en las que el niño puede visualizar las operaciones sin realizarlas, y más aún aquellas en las que la representación se da sin la intervención de operaciones como son el caso de la imitación, el juego y el pensamiento simbólico. Este es el punto de inflexión en el tránsito de las operaciones concretas a las formales, es decir el punto de inflexión que se produce de los siete a los 11 años. Piaget se detiene a estudiar los momentos previos al pensamiento, operaciones senso-motoras y las del pensamiento, y afirma que la adquisición del lenguaje “[...] está subordinada al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el desarrollo de la imitación y del juego” (2010, p. 8) y diferencia entre la representación que corresponde al signo del lenguaje y la representación de la recreación de lo no patente, de lo ausente. Según Piaget para que la representación sea posible, el

niño diferenciará entre los significantes y sus significados, además sobrepasará el plano del tiempo presente, que se manifiesta con mayor intensidad en el niño de la inteligencia sensomotora:

Esta conjunción entre imitación, efectiva o mental, de un modelo ausente y las significaciones aportadas por las diversas formas de asimilación, permite la constitución de la función simbólica. Es entonces cuando la adquisición del lenguaje, o sistema de signos colectivos, se hace posible y gracias al conjunto de símbolos individuales, lo mismo que al de esos signos, los esquemas sensorio-motores llegan a transformarse en conceptos o a conjugarse con conceptos nuevos. (Piaget, 2010, p.10)

Divide a su vez las etapas de desarrollo según su relación con el lenguaje en tres, la verbal intuitiva (entre 2 y 7 años), la inteligencia operatoria concreta (7 a 11 años) y la abstracta (11 en adelante). En esta subdivisión los primeros esquemas verbales continúan supliendo las necesidades de las actividades sensorio-motoras, siendo aún generalizaciones sobre diferentes objetos, es decir, no son conceptos sino más bien enlaces entre objetos, que a diferencia de un concepto, se caracteriza por la inclusión del objeto y su idea, este es pues un estado de tránsito. Luego, el lenguaje aparece para la solicitud y la expresión de deseos, en esta etapa inicia la posibilidad de narrar sucesos ocurridos en el pasado “[En] ese momento decisivo en que el lenguaje en formación cesa de acompañar simplemente al acto, para reconstituir la acción pasada y procurar un principio de representación de esta. La palabra empieza entonces a funcionar como signo, es decir ya no simplemente como parte del acto sino como evocación de este.” (Piaget, 2010, p. 306). En este momento de la vida del niño se dividen el esquema verbal y el sensorio-motor y aparece el monólogo egocéntrico, según el cual palabras, preguntas y descripciones que los niños realizan son para sí mismos, sin consideraciones para con su interlocutor.

4.1.2. Vygotski y la relación entre las partes y el todo

En su obra *Pensamiento y lenguaje*, publicada de manera póstuma hacia los años de 1960, Vygotski desarrolla los fundamentos de su teoría general hacia la reestructuración de una

nueva teoría psicológica. El autor cita para esta actividad la unión de trabajos teóricos, críticos y estudios experimentales, y toma como punto de partida la información disponible sobre el desarrollo histórico, sea genético (filogenia) o individual (ontogenia). A partir de allí, propone una teoría general de las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. Sostuvo además una posición crítica frente a las orientaciones que existían sobre el tema: la de Jean Piaget y la de William Stern.

Vygotski consideraba que las unidades conservaban las propiedades del todo. La palabra era aquella unidad que se correspondía con el todo, Vygotski la selecciona porque conserva todas las propiedades del lenguaje “la palabra siempre se refiere no a un objeto aislado cualquiera, sino a todo un grupo o toda una clase de objetos” (Vygotski, 1992, p. 20). Según Vygotski el interés de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento infantil es un importante aporte a la investigación, pero la noción de pensamiento egocéntrico en el niño, separa la realidad y la relación del niño con la realidad. Así mismo, al revisar el trabajo de Stern, la teoría Personalista-genética, considera que su orientación es anti genética y su naturaleza intelectualista, otorga más importancia al papel de lo intelectual sobre lo afectivo o la voluntad. El error de Stern, según Vygotski, radica en que reduce el habla al desarrollo de la tendencia de la personalidad, de acuerdo con las tres raíces del lenguaje que distingue: la expresiva, la social y la intencional, las dos primeras comunes a la comunicación de los animales y la tercera exclusivamente humana.

Como el mismo Vygotski lo señala, son cuatro los aportes de su investigación: primero un estudio sobre la evolución de los significados en la edad infantil, segundo una disertación sobre el desarrollo de los conceptos científicos en la infancia, tercero un análisis sobre la diferencia de la naturaleza psicológica del lenguaje verbal y el escrito; y cuarto, la evaluación de la naturaleza del lenguaje del habla interna y su relación con el pensamiento. La primera conclusión que ofrece Vygotski es que lenguaje y pensamiento proceden de raíces genéticas independientes. Para llegar a esta conclusión el científico hace diversos estudios con animales y plantea algunos paralelos de estos con los niños.

Identifica raíces prelingüísticas del lenguaje en los primeros, pero las expresiones como los gritos, el balbuceo, e incluso las primeras palabras establecerán sustanciales diferencias entre ellos. De esta primera observación extrae la que sería la tesis fundamental de su trabajo, según la cual un desarrollo no sigue a otro de manera continua sino que se va modificando, incluso en su naturaleza, pasando del desarrollo biológico al sociohistórico, así, para el problema del pensamiento suma el área de la psicología como herramienta metodológica.

Se concentra en la investigación experimental del desarrollo de los conceptos, su proceso de formación y naturaleza psicológica, el autor destaca que los estudios sobre este tema no han contado con una metodología adecuada, porque ni la definición ni la abstracción unen la palabra con el material sensible, puesto que se enfocan en uno, sin otro y viceversa. Para su explicación del fenómeno, introduce el método de Ach, que está enfocado en el proceso de construcción del concepto, denominado sintético-genético, sin desconocer que este método tiene la limitación de no permitir explicar el proceso genético por el cual se forman los conceptos, y solo constatar la existencia del tal proceso. Vygotski propone también el método de la doble estimulación funcional, a partir del cual se puede concluir que la palabra, el uso funcional de la misma, es el medio por el cual el niño –en la edad de la adolescencia– logra la maduración de los conceptos. En este sentido dicho proceso no deriva de un cambio cuantitativo sino que es un desarrollo que se compone de tres fases: la formación de cúmulos desorganizados, el pensamiento complejo y el pseudoconcepto. Nuevamente se pone de manifiesto que el niño está inmerso en lenguaje de su entorno social, y el entorno es el que permite y fomenta dichas transformaciones.

Sobre el estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil, Vygotski hace una diferenciación sustancial entre el desarrollo de los conceptos que denomina cotidianos y los científicos y que son diferentes tanto en el desarrollo como en el funcionamiento. Los conceptos científicos tienen una relación particular con la experiencia

del niño y al igual que los cotidianos su formación inicia cuando el niño asimila por primera vez el significado portador de dicho concepto. A este respecto considera que Piaget se concentra en la separación y no en la conexión en sus observaciones y rechaza los procesos de asimilación como el final de otros procesos. Concluye que la toma de consciencia se produce gracias a los conceptos científicos, en donde la instrucción es un factor determinante en este desarrollo: “Los conceptos espontáneos posibilitan la aparición de los conceptos no espontáneos a través de la instrucción, que es la fuente de su desarrollo”. (Vygotski, 1992, p. 218). Para expresar estas conclusiones, Vygotski, toma como punto de análisis las complejas relaciones entre instrucción y desarrollo en sectores concretos de la enseñanza (leer y escribir, gramática, aritmética, ciencias naturales y sociales). Estas relaciones son en su orden: el grado de madurez, la correlación temporal, las materias objeto de enseñanza, las funciones que participan en ellas y el estado de desarrollo del niño. Este proceso le permite concluir que el desarrollo de los conceptos científicos y cotidianos sigue caminos opuestos:

- ↓ El concepto espontáneo del niño se desarrolla de abajo a arriba hacia propiedades superiores a partir de otras más elementales e inferiores y los conceptos científicos se desarrollan de arriba abajo, a partir de propiedades complejas y superiores hacia otras más elementales e inferiores. (Vygotski, 1992, p. 252.)
- ↑

Más adelante, Vygotski se detiene en la relación que guardan los conceptos entre sí, no de manera contigua, uno junto a otro o encima de otro, sino como cúmulo, aprovechando las posibilidades de esta organización “[...] la propia naturaleza de cada concepto aislado presupone ya la presencia de un determinado sistema de conceptos, fuera del cual no puede existir” (Vygotski, 1992, p. 260). De esta manera el pensamiento es determinado por las relaciones de *comunalidad*³¹ entre los conceptos y concluye que “[...] en el momento en que se aprende una palabra nueva, el proceso de desarrollo del concepto correspondiente no finaliza, sino que solo comienza”. (Vygotski, 1992, p. 284.). Finalmente este lingüista, se dedica a responder a la cuestión sobre la relación entre el pensamiento y

³¹ El traductor de la obra consultada de Vygotsky, acepta este término como el más adecuado para expresar aquello a lo que el autor se refiere: posesión común o rasgos comunes entre objetos, que son captados por el niño.

el lenguaje, para reafirmar la elección del *significado de la palabra* como la unidad que permite visualizar dicha relación, siendo a la vez un fenómeno verbal e intelectual.

5. Una aproximación al lenguaje, desde la pregunta

Este recorrido por el lenguaje y su papel en la realización de la pregunta infantil, es la forma de dar cuenta de la relación y el vínculo que existe entre la pregunta y la cognición. La cognición es un proceso de la mente que se circunscribe dentro de las particularidades humanas más significativas, y a su vez se le ha atribuido un órgano rector, el cerebro. Estos elementos, mente y cerebro, impulsan el debate entre lo conceptual y lo experimental, y permiten introducir al lenguaje como un elemento sustancial de esta aproximación a la pregunta infantil, que por demás transita por ambos caminos. Los seres humanos comprenden, se explican, debaten y dudan a través del lenguaje. Si bien los interrogantes y la duda, responden a una serie de conexiones neurales, es a partir de la palabra desde donde se construye y se caracteriza la pregunta, motivo por el cual se plantea la posible relación entre la pregunta y la mente infantil ¿existe alguna relación transformadora, de evidencia de tal surgimiento? ¿De qué manera se representa esto en el funcionamiento cerebral? ¿Cómo evidenciar tal relación? ¿Cómo describirla desde la observación?

La pregunta es acaso una causa –entre muchas otras– por la que la mente del niño se configura y se moldea, si se acepta que está vinculada a una disposición biológica y una acción psicológica. Esta es pues una cuestión que encaja en este armazón denominado estudio de la mente, de la mente infantil, para ser más precisos. Y así, el lenguaje le otorga la forma, la esencia y la presencia en la realidad. Este punto de partida reconoce que el niño no llega primero a la pregunta, el niño conquista gradualmente el lenguaje para resolver necesidades primordiales, aprende los nombres, hace conscientes las estructuras.

Es por esto que la pregunta acá referenciada es la que el niño elabora a cierta edad para comprender, analizar, pensar, reflexionar y, especialmente, para cuestionar su entorno.

La formulación de las preguntas por parte de los niños implica un dominio de la estructura de la oración. Tanto Chomsky como Pinker consideraron que esta habilidad no es transmitida, sino que de manera natural los niños conquistan sus zonas del lenguaje sin un proceso formal de enseñanza. La formulación de la pregunta requiere de la lúdica del lenguaje, mover las palabras de sitio “Chomsky argumentaba que son los niños tienen incorporada la lógica del lenguaje, entonces la primera vez que se encuentren con una frase que tenga dos auxiliares deberán ser capaces de convertirla en una pregunta con la construcción apropiada” (Pinker, 2009, p. 42). Estas conclusiones de Chomsky son resultado de algunos experimentos en los que a niños de tres, cuatro y cinco años se les describió una situación con dos oraciones, en cuyo caso “Los niños formularon alegremente las preguntas adecuadas y, como Chomsky habría predicho, ninguno respondió con preguntas agramaticales” (Pinker, 2009, p. 43).

Estos resultados permiten imaginar que la pregunta, también puede ser un indicador de los cambios de estado y etapas de los niños. Si bien el presente trabajo considera los recientes aportes de la neurociencia, se enfoca más en la relación del niño con la pregunta ya enunciada, más que en los procesos neurales por los que esta se produce. En este sentido no se propone una prueba experimental de la manera como la pregunta, influye, modifica, da forma a la mente infantil, sino una reflexión que lleve a considerar las preguntas infantiles como primordiales en los procesos de desarrollo del niño.

La pregunta se presume como un eslabón en la construcción de la mente del niño, e cuanto se dispone a la actividad de la interrogación, se presume entonces que no es una actividad que pueda reducirse a una capacidad neural, pues también debe hablarse de su capacidad reflexiva y cuestionante, de la cual se tiene informe por la palabra.

Se busca una mirada integral que abarque estas diferentes facetas y que se asome al interior del niño. Se presupone que producir, desarrollar, crear un sistema como el lenguaje no sirve solo a propósitos comunicativos o de interacción con otras personas, sino también para el propio diálogo y en consecuencia para pensar; así, la relación entre el hombre y el lenguaje es inseparable. Así, la relación del niño con las preguntas es a su vez inseparable, y que, entonces, la conquista sobre el lenguaje es un eslabón importante porque hace énfasis en diferentes posibilidades: la expresión infantil, la mirada infantil, la pregunta infantil.

Capítulo 3. La exigencia de la pregunta

*Porque comprender para un ser finito
es ser movido por determinadas anticipaciones.
Grondin, ¿Qué es la hermenéutica?*

*Lo que habrá ocurrido es que llegaremos a ver una
estructura complicada en lo que antes pensábamos
que todo era simple;
que nos daremos cuenta de las tinieblas que envuelven
situaciones que no inspiran duda alguna y que encontraremos
que la duda está justificada con mayor frecuencia de lo que suponíamos
y que incluso las premisas que parecían más seguras resultan capaces
de ocasionar conclusiones inadmisibles.
El resultado neto será sustituir la certidumbre inarticulada
por la incertidumbre articulada.
Russell, Investigaciones sobre el significado y la verdad.*

Es hora de preguntarse por la pregunta, primero desde la Lingüística, que evalúa su construcción, su formulación a través de palabras y su ordenamiento según diferentes usos; luego desde la Hermenéutica, que la sitúa como un elemento trascendental para acceder al conocimiento, ya que los fenómenos que rodean a los grupos humanos, son motivos permanentes de cuestionamientos y esto avala su enunciación y la importancia que implica para su portador. Y luego, explorar las exigencias de la pregunta, especialmente para el niño y reevaluar las afirmaciones sobre la espontaneidad, casualidad o relación simplista entre el niño y sus preguntas. Pero entonces la pregunta, ¿debe su existencia a qué funciones?, ¿responde a qué tipo de necesidades o a cuáles propósitos sirve? Estas son cuestiones que la pregunta por sí misma no puede responder, en adelante deberá considerarse que la pregunta construida de palabras pertenece a un asunto más amplio, a una dimensión del lenguaje y la relación que el hombre establece con él.

Con la exigencia de la pregunta, se dirige la atención sobre asuntos que ponen de manifiesto que en los niños existe una intención decidida para conocer y usar su razón a través de la pregunta. Una acción explícita de interés y curiosidad. Así mismo, se clasifica

la pregunta en dos tipos: una que interroga de manera directa a la realidad, que busca comprender sus significados y disposiciones, y, otra, que se dirige al doble proceso de cuestionar el propio rol, a través del sentido que cobran las acciones individuales y colectivas.

Aunque hasta el momento se ha dado por sentado que la pregunta es un fenómeno de público dominio, quizá sea oportuno comenzar por la negación de esta premisa, ¿existe tal relación entre el niño y la pregunta infantil para considerarle una acción transformadora y evidencia de procesos intelectuales? ¿Para qué sirve, si acaso sirve a algún propósito infantil?, lo descrito anteriormente desde la historia y el lenguaje quizá permite responder a tal negación. La pregunta sí ocupa su lugar en la vida humana, la desestabiliza, es una expresión de los dilemas individuales y colectivos que por demás transforma, siendo ella misma una acción o motivando a acciones. Actualmente, además pertenece al campo científico por ser el punto de partida de la investigación. De otro lado, la pregunta permite la interacción entre las personas, cumple una función en permitir la comprensión de cualquier contenido al que se enfrenta el hombre. Representa un asunto insoluto, que no solo proviene de la palabra en su aspecto lingüístico, sino también filosófico, lo que implica que para el niño cobra sentido desde su subjetividad, desde su experiencia del preguntar. De acuerdo con lo anterior cabría la posibilidad de continuar alrededor de la afirmación de que efectivamente se está refiriendo a un fenómeno posible, interesante y trascendente.

Es así como es posible reconocer que a través del preguntar, el niño adopta una manera de percibir el mundo desde la curiosidad, la observación, el asombro y la perplejidad. Para él la pregunta es un instrumento de comunicación que tiene una cara social, la que interpela al otro y una interna, la que vuelve sobre sí mismo. El infante incluye en sus cuestionamientos dos asuntos fundamentales, uno reflexivo: sus actos, sus emociones, sus reacciones y otro que lo sitúa en relación con el entorno, ya que invita a diferentes interlocutores sea un fenómeno físico, social, del mundo material o inmaterial.

Posiblemente estas formas del preguntar infantil se originan en aquellas conversaciones que sostiene consigo mismo en el ejercicio de producir sus propias explicaciones de aquello que vio, oyó, experimentó, imaginó y un largo número de motivaciones que activen su actitud de inquirir. En la interacción con otro, en el interrogatorio o intercambio de preguntas y respuestas, se abre paso al intercambio de experiencias, el niño no interroga en la soledad y en el ensimismamiento, sino en la permanente interacción, en ocasiones con él mismo, cuestiona de manera decidida y hace eco con su preguntar.

3.1. ¿Qué es una pregunta? ¿Controvierte, irrumpe, inquiere, suspende, trasciende, moviliza?

La pregunta es aquella expresión con la que se hace manifiesta la intención de revelar algo que es desconocido o confuso para quien la emite. Al parecer la palabra pregunta tiene sus raíces, precisamente, en la acción de explorar sin certeza, según Jorge Wagensberg “[...] proviene de la palabra latina *conto*, que es un palo que el barquero hunde en el agua para explorar su fondo y así prevenir el eventual embarrancamiento” (2012, p. 22), y bien puede hacerse coincidir este encallar con la manera en que el niño expresa obsesivamente diferentes cuestionamientos. Y entonces ¿Qué caracteriza a las preguntas de los niños?.

Las preguntas de los niños son aquellas que, en la mayoría de los casos, se producen desde la experiencia misma del niño. Son auténticas porque realmente expresan la atención con la que él se involucra con su entorno y están impregnadas de la perspectiva desde la que él vivencia los fenómenos, sin otro propósito más que el de extenderse sobre la observación.

Si bien los niños como usuarios del lenguaje, pueden hacer muy diversas preguntas para cumplir con las premisas básicas de la comunicación, en este proyecto se propone una diferenciación, de tres tipos de pregunta. La primera es la que puede usarse para

intenciones cotidianas como la conversación, que están reservadas como herramientas del lenguaje, se denominarán *preguntas retóricas, porque* hacen las veces de puente entre algo desconocido y quien busca conocerlo, pero no trascienden ni permanecen en quien las elabora, están reservadas para buscar soluciones a problemas inmediatos o que refuerzan una expresión, por ejemplo: ¿cómo estás? ¿Cuánto cuesta? ¿Dónde queda la calle 45? ¿Qué? Las segundas, son aquellas preguntas que se concentran en la constatación, comprobación y evaluación, caracterizadas por su empleo en el examen de algún hecho, y principalmente empleadas en la educación, que se les denominará *preguntas evaluativas*, son ellas: ¿Cuánto es dos más dos?, ¿cuál es la capital de Colombia?, etc. En tercer lugar están las preguntas almacenadas en la mente de cada persona, que son el resultado del proceso permanente de pensamiento y de la observación atenta de la realidad, que parten de la imaginación y la genialidad humana, y conducen por los caminos de lo desconocido y lo contradictorio, que -particularmente en estas edades- son tierra fecunda para abandonar ideas preconcebidas y avanzar a nuevos lugares de lo pensado y de lo experimentado. Se denominan *preguntas genuinas*.

De lo anterior es posible deducir en principio que por lo menos existen distintos grupos de preguntas, y con esta partición inicial es posible continuar profundizando en que es, no es, o parece ser una pregunta.

Es posible imaginar al hombre primitivo perplejo por los fenómenos naturales que alimentaban sus ritos: el cielo, el trueno, el océano, el comportamiento humano, en esta situación con mínimas herramientas para construir explicaciones científicas adopta recursos imaginativos y misteriosos para reponerse y responder ante la naturaleza. En la vulnerabilidad, surge la pregunta por Dios y se originan largas épocas de una búsqueda de divinidad y unidad con él – acaso reemplazada actualmente por nuevas deidades y como la ciencia-El cambio de fuentes de respuesta, da cuenta de un tipo de conversación con los fenómenos, al postular unos procedimientos específicos para encontrar las respuestas en la realidad y validarlas. El hombre ha solicitado en virtud de su capacidad creadora,

desarrollar los procedimientos que le permitan comprender: el universo, el océano, el comportamiento humano, por medio de respuestas. Para la filósofa española María Zambrano existe una relación entre la respuesta y la pregunta, en la que la primera origina la poesía y la segunda origina la actitud filosófica “[...] la filosofía se inicia del modo más antipoético por una pregunta. La poesía lo hará siempre por una respuesta a una pregunta no formulada” (Zambrano, 1993, p. 66). Es por medio de la pregunta que el mundo se vuelve caótico y se manifiesta la sed y el vacío del hombre, calmado en siglos pasados por la existencia de los dioses. Para Zambrano este despertar a la pregunta es algo particularmente humano, símbolo de la separación de la inmediatez con lo que le rodea, es pues como si el niño llegara al momento de reconocerse diferente de su entorno y en esa separación apareciera la pregunta, el símbolo de la mirada distanciada, que pone al descubierto que ese yo, no pertenece al objeto sobre el que se cuestiona:

Toda pregunta indica la pérdida de una intimidad o el extinguirse de una adoración. En los dos procesos actúa como fondo último, determinante, el afán, la necesidad de un alguien que quiere independizarse, vivir por su cuenta, liberarse de lo mismo que ha sido el lugar de su alma. Y aún más que la ruptura de un amor, es algo como el nacimiento; el proceso en que un ser que se ha nutrido y respirado dentro de otro, intrincado con él, se desprende en busca de su propio espacio vital. (Zambrano, 1993, p.67)

Según Zambrano la pregunta original, desde la que se desprende la actitud filosófica es ¿Qué son las cosas? Con ella se niega la soberanía de las respuestas y aparecerá la desesperación de la pregunta:

Y aún antes de que ningún descubrimiento acerca de las cosas llegue, está la revelación de la misma pregunta, la embriaguez de este descubrimiento de preguntar y el juego de poder contestarse a sí mismo sin aguardar a que nadie traiga respuesta alguna. La inauguración del gran lujo de preguntarse sobre lo que hasta hace un momento era incuestionable por no aparente, por escondido bajo las imágenes, bajo las fábulas. (Zambrano, 1993, p.67)

El hombre se había explicado la realidad a través de la poesía, en la tranquilidad de la invención de los dioses, aquellos que por encima de su voluntad deciden su destino. Es precisamente en este estado de calma en la que el silencio le lleva hacia la pregunta y especialmente hacia la duda de la existencia de los dioses:

Y mientras, la poesía seguirá prisionera de ese delirio de persecución del que nunca se liberará. La pregunta filosófica tiene mucho de persecución, un género nuevo de persecución, que la mente humana inicia después de haberse despegado un tanto del delirio persecutorio padecido por tan largo tiempo y a medias apaciguado bajo las imágenes de los dioses. (Zambrano, 1993, p. 67)

Zambrano expone la disputa habida entre la poesía y la filosofía, y el posterior triunfo de la segunda sobre la primera, ilustra a su vez el surgimiento de un nuevo tipo de hombre toda vez que se aparta de manera definitiva de lo sagrado y toma por su cuenta el uso de la razón para comprender más que para aceptar. ¿Acaso esta misma es la actitud asumida por el niño al momento en que por primera vez separado de la unidad en la que vivía en su hogar y con su familia se encuentra siendo un aprendiz escolar, con una serie de acertijos sociales e individuales que quizá se tramitarán a través de una vivaz curiosidad y un preguntar?. Quizá reconocer a la pregunta es una búsqueda que inicia con la agitación de algunas ideas hacia la comprensión de las relaciones educativas, familiares, sociales que el niño entabla a través de ella.

La pregunta es pues una forma, una actitud que trata de nombrar lo desconocido, manifestar el interés y entablar una relación con el entorno. Un intercambio de información, que permite construir algún tipo de respuesta, pero primordialmente una nueva pregunta.

3.1.1. La pregunta construida de palabras: la oración interrogativa

Es oportuno abordar entonces la materia, la estructura y la construcción de las preguntas. ¿De qué están hechas? ¿Cómo llegan a configurarse como tales? El aspecto fundamental de las preguntas es que están hechas de palabras. Adquieren su cuerpo a partir de una acomodación de las mismas, estructura que se ha denominado oración interrogativa. Esta especie de cuerpo, puede descomponerse en sus partes, cada una con funciones específicas y que en conjunto hacen de él una unidad funcional. Se identifican al menos

tres elementos en la conformación del cuerpo de la pregunta. El sonoro, que se caracteriza por una entonación anticadente que al escucharla permite advertir, a quién escucha, que ha cambiado la intención de quién locuciona. El significativo, que es aquel por el cual cada palabra de la pregunta aporta un significado que en conjunto crea a la oración interrogativa³²; y en la escritura los signos de interrogación que la acompañan. El de la interacción que produce esta oración, o, al menos en primera instancia, un intercambio de información.

En la oración interrogativa desde el enfoque lingüístico, se identifican algunos elementos que han cambiado hasta convertirse en la morfología actual de esta oración. En el siguiente cuadro se pueden comparar los distintos aportes que los lingüistas de la lengua castellana, han hecho hasta la caracterización de la oración interrogativa³³, a partir de múltiples intereses desde los que se analizado de acuerdo con los diversos tiempos históricos.

Tabla 1. Resumen de aportes de diferentes lingüistas sobre la oración interrogativa

Época	Lingüista	Obra	Análisis	Propuesta
Siglo XIX	Andrés Bello	Gramática	Función	La oración interrogativa está incompleta
1918	Tomás Navarro	Manual de pronunciación española	Aspectos Sonoros	Le corresponde la enunciación de una oración incompleta
1935	Rodolfo Lenz	La oración y sus partes	Psicológico	Algo le falta al hablante
1959	Salvador Fernández Ramírez	Oraciones interrogativas españolas	Sintaxis	Problema que se resolverá con la respuesta
1984	Cesar Hernández Alonso	Gramática Funcional del Español	Función social	La interrogación se relaciona con la función conativa del lenguaje

³² Respecto del signo de interrogación, se encuentra poco acuerdo sobre cuándo, dónde o de qué manera se llegó a él. Además este signo de puntuación varía en cada idioma. En recientes investigaciones de la Universidad de Cambridge, se encontraron evidencias de un signo de esta naturaleza en manuscritos del siglo V, escritos en Siríaco, lenguaje literario del Medio oriente (s.f.) El signo latino, que al parecer se origina en la simplificación de la palabra Quaestio, es la versión más aceptada de su origen; al parecer fue cambiando a su diminutivo Qo, que finalmente derivó en el signo tal cual se conoce actualmente (¿?) (s.f.).

³³ En sus orígenes este tipo de oración se asociaba a otras gramáticas, razón por la cual la información disponible para hacer una reconstrucción adecuada no está suficientemente organizada.

1999	Maria Victoria Escandel	Los enunciados interrogativos	Semántica y discurso	Interrogación es diferente de pregunta, la segunda es expresión de la primera.
------	-------------------------	-------------------------------	----------------------	--

En el orden que se presentó en la Tabla 2, se ampliarán brevemente los aportes de estos lingüistas en la fabricación de la oración interrogativa:

1. En el siglo XIX, Bello en su *Gramática* mostró que la diferencia entre la oración y la oración interrogativa, es que esta última está incompleta. En el capítulo XLVI, describió diferentes usos de para ella, si bien no propuso una definición, hizo una debida distinción entre preguntas directas, que usan pronombres o adverbios interrogativos e indirectas, que usan otra palabra para introducir la interrogación. Para Bello, parece existir otra clasificación de la interrogación según si verdaderamente se pregunta, es decir si se solicita una respuesta o no.
2. Tomás Navarro se enfocó en los aspectos sonoros que hacen a la oración interrogativa singular frente a otro tipo de oraciones, afirma que “[...] a la oración interrogativa en línea general le corresponde la pronunciación propia de la frase incompleta: entonación final ascendente” (Navarro, citado por García, 2008, p. 15).
3. Para Rodolfo Lenz, el criterio de estudio de esta oración es psicológico, por lo que hace una clasificación en tres partes: exclamativas, declarativas e interrogativas. Esta última se origina cuando el hablante se encuentra ante el obstáculo de que algo le falta, pero expresa el deseo de eliminar dicha dificultad. Propuso un división en diferentes tipos para estas oraciones: dubitativa-declarativa, dubitativa-imperativa, pregunta-coletilla³⁴.
4. Salvador Fernández Ramírez, en su trabajo *Oraciones Interrogativas Españolas*, usa la sintaxis como criterio de caracterización. Según él hay dos tipos de preguntas: de afirmación negación y la disyuntiva. La primera señala un problema que resolverá o no la respuesta; la segunda, una solución de dos o más elementos en la misma

³⁴ Aquella pregunta que se agrega a una declaración, por ejemplo: me lo dirás, ¿verdad?

pregunta. Así mismo propuso una serie de sub clasificaciones de las preguntas según sus usos³⁵.

5. César Hernández Alonso introdujo un criterio que involucra una función social, en su *Gramática funcional del español*. Para él, la actitud del hablante se revela en las distintas funciones del lenguaje, y la interrogación se relaciona con la función conativa del lenguaje, por lo que propone una subdivisión según el criterio semántico y otra según el fonológico³⁶.
6. Maria Victoria Escandell, presenta el estudio más reciente que incluye aspectos semánticos y discursivos respecto de la oración interrogativa. Hace una diferencia entre interrogación y pregunta, considerando que esta última hace un uso específico de la primera en la que se manifiesta la duda sobre el contenido de la frase con intención de resolverla. Tras una revisión de los estudios previos sobre la oración interrogativa concluye que son “estructuras proposicionales abiertas” (Escandell, citada por García, 2008, p. 79), incompletas y con incógnitas, razón por la cual no son consideradas proposiciones y no pueden ser valoradas positiva o negativamente sino como “pertinente, adecuada, comprometedora, fuera de lugar” (Escandell, citada por García, 2008, p. 79). Las intenciones por las que alguien emite una oración interrogativa son las que originan los diferentes tipos discursivos, según los cuales existen dos clases de preguntas: Interrogativas neutras³⁷ o petición de acción e interrogativas marcadas.

La pregunta construida de palabras es finalmente un desafío, principalmente para el actor de las preguntas, pues, como se reseñó anteriormente, es la conquista del lenguaje y el

³⁵ Según si son para extraer información de un hablante, consultar sus motivos; las que refuerzan un discurso desde el asombro, la ironía o el interés por algo dicho; las que buscan alguna solución de la totalidad de un suceso o de su parcialidad, entre otras.

³⁶ Esta combinación se refiere a los aspectos sociales de la pregunta, según lo cuáles enunciarla produce una reacción social, sea de respuesta o de continuación de la pregunta.

³⁷ En la subdivisión de la primera clase aparece una nueva caracterización para las preguntas epistémicas, aquellas en las que hay un desconocimiento real por parte del emisor, aunque el grado de desconocimiento no está especificado en ella. Esta subclase a su vez está comprendida por: Preguntas reales, de examen, problemáticas y deliberativas.

primer paso que sitúa al niño ante el reto de la comunicación humana, que implica una comprensión de las estructuras lingüísticas y un uso creativo de ellas. Pero además como lo hace notar Steven Pinker (2009) la pregunta implica un cambio de las reglas, y a este respecto otorga a los niños el mérito del aprendizaje del habla, al constatar que tienen la habilidad de mover las palabras dentro de las frases con el fin de convertirlas en preguntas. Esto implica una interiorización del algoritmo sobre el que se construyen las oraciones como afirmaba Chomsky (2009), de tal forma que le permita elegir la parte adecuada de dicho movimiento y así hacer el correcto cambio de afirmar a interrogar, este hecho fue probado por dos psicólogos en un experimento denominado *Jabba the Hutt*, lo que confirmó en todos los casos las hipótesis de Chomsky, que en su la mayoría, los niños interactúan con las preguntas de manera natural elaborándolas correctamente. La oración interrogativa es posible por la persona que usa sus particularidades representativas, no por la simple posibilidad de hacerlo sino con la intención de manifestarse y expresarse a través de ellas.

3.2.1. La pregunta construida de realidad: los problemas

¿Por qué escuchar las preguntas de los niños? ¿Se sustentan en las mismas bases que las preguntas científicas, sociales, jurídicas o similares? La pregunta puede ser representada como un conjunto compuesto por dos elementos; uno visible y evidente, que es la expresión misma de la pregunta; y otro oculto y silencioso, lo que motiva inicialmente a la persona que elabora la pregunta, a este último elemento se denominará *los problemas*. Los problemas se consideran importantes porque la pregunta no puede apartarse del intermediario inmaterial que le da vida, es decir del hecho de que requiere una motivación subjetiva que la genera. Desde esta apreciación, se puede proponer que todas las preguntas han surgido, tienen su comienzo y son la expresión de un problema, los cuáles de seguro también tienen un origen ¿de qué están hechos los problemas? ¿Quién

es el actor de los problemas?, aparecen entonces algunas ideas sobre las estructuras culturales en las que se gestan las preguntas, por las cuales ganan el sentido que tienen para quien los vivencia. Los problemas están influenciados por asuntos como: el entorno familiar, escolar, las creencias, la ubicación geográfica, entre otros muy diversos aspectos que les otorgan una variedad permanente. Es posible imaginar que la pregunta no es el mero resultado de la materialidad lingüística, de la posibilidad que adopta el niño de expresarse a través de la palabra una vez ha dominado al lenguaje y que en la fabricación de las preguntas no solo los *autores* interfieren, porque hay un número de personas o fenómenos que influyen su ocurrencia: las preocupaciones, intereses, intenciones de las personas, de los niños.

Esta es pues una invitación a concebir las distintas formas que puede adoptar la pregunta hasta alcanzar sus objetivos, y se propone extraer a la pregunta de abstracción, para asumirla con las partes que aparecen ocultas o las acciones implícitas en su formulación, aquellas que normalmente no están puestas al ojo del observador y que por tal motivo pasan desapercibidas. En un paralelo con las ideas de Chartier acerca de los textos, se refiere a distinguir en su fisionomía, construcción, otros elementos constitutivos:

Existe en las formas materiales, simultáneas o sucesivas, que le dan existencia. La búsqueda de un texto que existiría más allá de sus múltiples interpretaciones es, pues, vana. Editar una obra no es recuperar un *ideal copy text*, sino hacer explícita la preferencia otorgada a uno u otro de tales estados, así como las elecciones hechas en cuanto a su presentación: división, puntuación, grafía, ortografía. (Chartier, 2006, p. 16)

Acaso puede pensarse que los problemas están hechos del mismo material que el hombre, y sea posible imaginar que su historia se construye de la misma manera en que se construyen sus propios problemas. No es posible hablar de la “primera pregunta” sino de los problemas y a través de ellos de las múltiples formas de la pregunta, de sus múltiples presencias y su vigencia histórica. En esta dirección es necesario proponer que no hay usos exclusivos de las preguntas, siempre que se reconoce el problema como algo que la moviliza. Precisamente al escuchar las preguntas de los niños se está en presencia

de los problemas de ellos, de los asuntos a los que les otorgan importancia, por lo menos la suficiente para dudar, para pretender la comprensión.

De otro lado, existen oficios que se instalan en problemas diferentes, esta es acaso una forma de clasificación de las preguntas, en donde el contexto influencia el tipo de problemas que cobran interés para diferentes personas, por ejemplo: el periodista, indaga sobre las personas, busca conocer su realidad; el científico, busca acercarse más a la verificación de las posibles respuestas, desde donde se sugieren sus alcances y los medios para obtener respuestas; el jurista, interroga para mejorar su visión de un hecho, tratando de recopilar toda la información que le permita adoptar una postura justa; el profesor, se cuestiona sobre su rol y los intereses de sus alumnos; el filósofo, aspira a conocer los misterios detrás de la razón de ser de las cosas, permitiéndose nuevas perspectivas; el sicólogo, trata de profundizar en las emociones de las personas para permitirles visualizar sus situaciones.

Las problemáticas tímidamente enunciadas como compañeras del hombre, son a su vez problemas de la infancia, y es posible considerar entonces que las bases de las preguntas de los niños tienen el mismo valor que las de otros enfoques. Así como el científico está en el proceso de explicar los fenómenos, el niño experimenta el medio, y con los vestigios que a su edad ha logrado recopilar propone sus hipótesis. Carl Sagan en su texto *Del mundo y sus demonios* (2000), destaca como los niños, en un ejercicio metacognitivo hacen un uso serio de la pregunta:

En un mundo en transición, estudiantes y profesores necesitan enseñarse a sí mismos una habilidad esencial: aprender a aprender.

Excepto para los niños (que no saben lo suficiente como para dejar de hacer las preguntas importantes), pocos de nosotros dedicamos mucho tiempo a preguntar por qué la naturaleza es como es; de dónde viene el cosmos, o si siempre ha estado ahí; o si hay límites definitivos a lo que deben saber los humanos. Incluso hay niños, y he conocido algunos, que quieren saber cómo es un agujero negro, cuál es el pedazo más pequeño de materia, por qué recordamos el pasado y no el futuro, y por qué existe un universo.

De vez en cuando tengo la suerte de enseñar en una escuela infantil o elemental. Encuentro muchos niños que son científicos natos, aunque con el asombro muy acusado y el escepticismo muy suave. Son curiosos, tienen vigor intelectual. Se les ocurren preguntas provocadoras y perspicaces.

Muestran un entusiasmo enorme. Me hacen preguntas sobre detalles. No han oído hablar nunca de la idea de una “pregunta estúpida”. (Carl Sagan, 2005, p. 307)

Al visibilizar el rol de los problemas en el acercamiento a las preguntas, se trata de reconocer como todas sus circunstancias son elementos que han de ser históricamente influyentes en su configuración. De esta manera se trata de atender una situación actual sobre la validez de las preguntas, debido a que aparentemente las preguntas de las ciencias naturales y exactas se consideran más *verdaderas* que otras, aun cuando todas las preguntas pueden proceder de experiencias comunes y que incluso pueden llegar a preguntas y a procesos de solución comunes. Esta situación también se refiere a diferencias clásicas del conocimiento, pero al referir a la pregunta elaborada por el niño desde su experiencia, se debe considerar la multiplicidad de formas que adquiere, no realizar una suerte de exclusión de problemas -relevantes y ociosos, si así pudieran denominarse- para dar visibilidad al conocimiento que se produce en ambientes controlados –un laboratorio, una biblioteca, un centro especializado– y no a las que resultan de las necesidades inmediatas de una persona o un grupo específico. No solo aquellas preguntas que han sido interés de las ciencias naturales y exactas, inspiran la curiosidad de los niños, las organizaciones sociales, las instituciones y sus órdenes, tienen el mismo efecto, la acumulación de preguntas sobre las instituciones que producen las reglas son un lugar propicio para la aguda observación infantil. Cuando se ordena la realidad lo más posible a partir de la eliminación de la incertidumbre y las contradicciones, los niños proponen con sus preguntas la búsqueda de sentido porque son construcciones ajenas a su experiencia. La estructura familiar, la democracia, la disciplina escolar pueden ser ejemplos de los hechos que los niños cuestionan, implicados como están con sus problemáticas, aspiran a comprender los motivos por los cuales estas estructuras funcionan de una manera y no de otra.

De hecho, las preguntas de los niños, conservan este aire de cotidianidad que es importante preservar, evitar artificios frente a la genuina relación con los problemas que atañen a los niños, de lo contrario se podría correr el riesgo de minimizar los problemas más cercanos a la experiencia infantil.

Los problemas, son pues una de las múltiples partes que componen una pregunta, sigue siendo alma y motivador de la misma, y es un asunto esencial en el reconocimiento de que se debe aceptar la relación del infante con sus problemáticas como aquellas que son pertinentes aun cuando vayan en contravía de los estándares y cuando no estén necesariamente involucradas en la sofisticación científica. Son problemáticas, son búsquedas, son pesquisas que aspiran la comprensión.

3.2. Esencia del preguntar: Experiencia de la pregunta

Al afirmar que el principal actor del presente proyecto es el niño, se le reconoce como el protagonista, el portador original de la pregunta pero ¿qué significa portar la pregunta? ¿Qué significa ser protagonista de la experiencia del preguntar? Sea momento de enfocar el lente, con la hermenéutica como guía, hacia el asunto central de la presente aproximación: la concepción de la pregunta como una experiencia transformadora, al punto de movilizar disposiciones mentales, actividades intelectuales y de la comunicación del niño.

La hermenéutica es la herramienta propicia para profundizar en aspectos que son importantes alrededor de la acción de preguntar, según Jean Grondin en su texto *¿Qué es la hermenéutica?*, ésta es “una doctrina de la verdad en el dominio de la interpretación” (Grondin, 2008, p. 15). Grondin, presenta tres posibles acepciones del término hermenéutica, una referida a sus orígenes en la interpretación de textos sagrados, la otra a “una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las

ciencias del espíritu” (Grondin, 2008, p. 18) y en una más, aquella que, reaccionando a su papel frente a los métodos, se posiciona como una filosofía universal de la interpretación, si se considera como un proceso inserto en la vida y con la que se aspira a dar un lugar más protagónico a las dimensiones lingüísticas e históricas en la comprensión del hombre.

Precisamente, a partir de esta última definición de la hermenéutica, se considera que es la vía adecuada para develar una esencia de la pregunta, y no podía ser de otra forma, puesto que esta es una disciplina filosófica alrededor de la “indagación, comprensión e interpretación” (Cuartas, 2010, p. 7) y que servirá para enmarcar el análisis que se hará en este trabajo sobre lo que implica la experiencia del preguntar para su portador y las diferentes relaciones que se establecen alrededor de la pregunta. Se considera que excavar hacia las fundaciones de la pregunta, es precisamente una tarea inscrita dentro la labor actual de la hermenéutica, esto es visible a través del texto de Juan Manuel Cuartas donde se advierte a esta ciencia interpretativa como partícipe de las alternativas para acceder a una comprensión de los lenguajes y procesos de la experiencia, en este caso de la pregunta en la infancia:

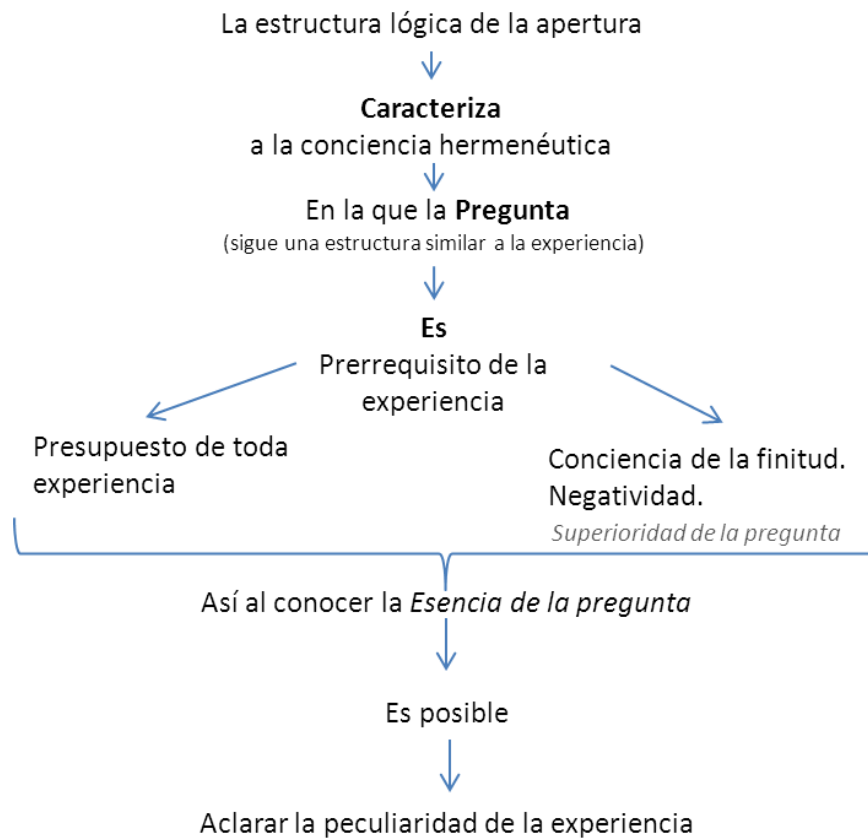
El acontecer de sentido está pidiendo considerar, advirtiendo que una contundencia histórica de todas las cosas y todos los eventos ha llenado de significación el mundo de la vida en el que nos encontramos, que como una escritura de múltiples voces, la realidad y la cotidianidad deben ser interpretadas, puestas en relación, refiguradas en analogías fértiles que inviten a comprender. (Cuartas, 2010, p. 8)

Como lo reconoció Grondin, es con Gadamer que se da inicio a la hermenéutica como centro de la reflexión filosófica, al situar la verdad como un asunto al que se llega por más vías que el método. Gadamer visibiliza el papel de experiencia en las búsquedas de la comprensión, ligada directamente al actor del hecho. Hace al sujeto partícipe de sus verdades, volviendo a un aspecto fundamental del humanismo, a saber, la formación y educación del individuo al desarrollar su propia capacidad de juicio “en este ideal de la formación, en el que se forma un sentido común, un sentido común a todos y un sentido común de lo que es común y justo, se produce un ascenso a lo universal, pero no a la manera de las leyes científicas” (Grondin, 2008, p. 72).

Siguiendo este rastro, la primera y más directa referencia sobre la pregunta aparece en el texto de Hans-Georg Gadamer, en su libro *Verdad y método*. El filósofo señala que la pregunta está vinculada a la “estructura lógica de la apertura” (Gadamer, 2007, p. 439), que es aquella que permite abandonar los dogmas y tomar parte de la experiencia de la tradición en el reconocimiento de sus pretensiones, lo que no significa ceder ante ella, sino tomarla como una herramienta para adquirir consciencia histórica.

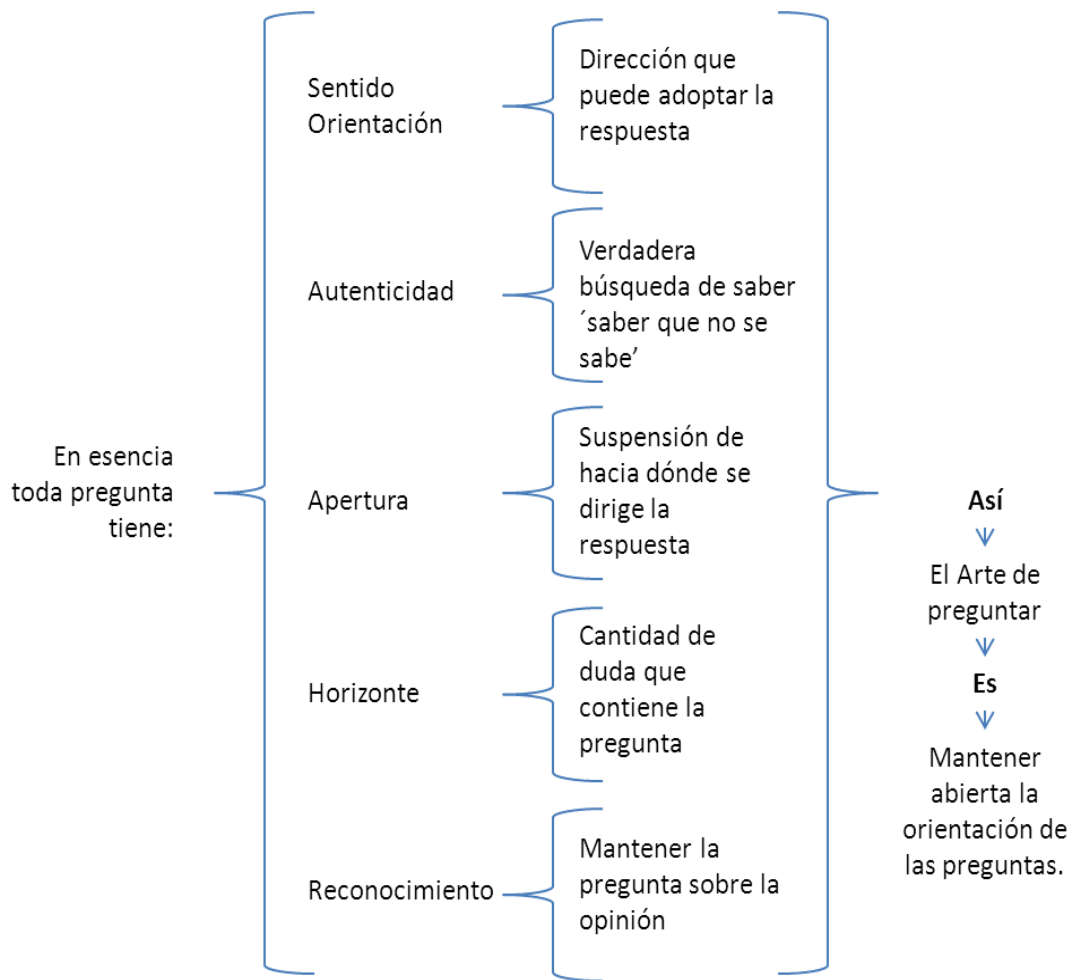
A través de la experiencia se pone a prueba un presupuesto, lo que la convierte en un elemento importante para la ciencia pero a su vez necesita una clarificación de los objetivos que persigue; así la experiencia es la realización de una negación, de un escepticismo. A continuación se presenta de manera esquemática la exposición que Gadamer hace del tema:

Gráfico 4. Esquema de la primera parte del texto: *La primacía hermenéutica de la pregunta*



En este proceso de adquirir, de una vez y por todas, una experiencia que no se alcanza dos veces, aparece la dialéctica y la pregunta. Esta última como una vía de comprobar lo que se sabe a partir de la expresión de que se está abierto a saber más. La pregunta sigue una estructura similar a la experiencia, pues es un presupuesto en el que el conocimiento sobre el modo de ser de algo, se modifica por la acción de la pregunta, se hace manifiesta la apertura a la alternativa. En el siguiente mapa conceptual se presentan las ideas principales del texto:

Gráfico 5. Mapa mental sobre la esencia de la pregunta.



Para Gadamer la pregunta tiene una relación esencial con el saber, “la forma lógica de la pregunta y la negatividad que le es inherente encuentran su consumación en una negatividad radical: en el saber que no se sabe” (Gadamer, 2007, p. 439). La *verdadera superioridad de la pregunta* radica en su negatividad, es decir en que reconoce que aquello por lo que se pregunta es desconocido, se ignora. Esta primera referencia se relaciona directamente con la pregunta del niño que en su búsqueda por el conocimiento inicia en la honestidad del desconocimiento, animado por la perplejidad, la curiosidad y la contradicción que le produce aquello por lo que se pregunta. Al ser pronunciada por el niño esta expresión, con una fisonomía lingüística, que tiene su cuna en la duda, no enuncia indecisión, imprecisión o vacilación; al contrario, la pregunta tramita la decisión a la acción. Al negar el saber, se afecta precisamente esta instancia y se convierte entonces en la puerta entreabierta hacia un estado de conocimiento diferente al momentáneo. Una guía para el interés, un enfoque para el pensamiento individual, una necesidad expresada que surge en un problema del pensamiento, asociada a un acto de voluntad *quiero resolver este acertijo y quiero saber esto*. En el universo del pensamiento de una persona, construido con todo aquello en lo que cree, que supone como cierto, que sabe y usa para comprender, que infiere, la pregunta es la ausencia, lo que no se ha adherido a esta malla.

En el propósito de profundizar en la esencia de la pregunta, Gadamer recorre una serie de características propias del acto de preguntar: el sentido de orientación, la relación esencial con el saber, los límites dados por el horizonte de la pregunta. Características que pueden reconocerse como los asuntos esenciales de las preguntas, aquellas constantes que definen su naturaleza. La primera de ellas es el *sentido de orientación* y la segunda es la condición de *apertura*. Con la orientación, según el autor, se indica la dirección a la cual debe apuntar la respuesta para que sea considerada adecuada. El planteamiento de la pregunta delimita el campo en el que la respuesta encuentra su lugar. Por ejemplo, es claro que cuando un niño pregunta por el color del cielo excluye el color de las montañas, del desierto, la nieve; la respuesta que satisfaga su curiosidad debe corresponder al cielo y solo a él. Luego Gadamer expone cómo desde la pregunta, una vez planteada, se define el

horizonte en el cual se enmarca y se orientan las posibles respuestas a encontrarse, es decir, la pregunta indica la dirección hacia la cual se dirige la posible solución del asunto en cuestión y en este lugar puede resultar más difícil llegar a la pregunta que a la respuesta. En este caso la pregunta implica una anticipación, en el ejercicio de formular una pregunta ya se incluye el proceso de excluir aquellas temáticas y las respuestas sobre las que no se interesa quien pregunta, una acción de selección implícita que prescinde automáticamente de las rutas que no son consideradas en la cuestión, siendo esta a su vez una dificultad que permite definir la *autenticidad* de las preguntas, porque descarta a aquellos que desean tener la razón, más que querer saber. El autor afirma “el que está seguro de saberlo todo no puede preguntar nada” (Gadamer, 2007, p. 439). De otro lado le otorga a la pregunta la condición de abrir, porque la respuesta de una pregunta no está fijada, tiene una orientación pero el hecho de cuestionar un asunto es abrirse a un suspenso y la pregunta evidencia la cuestionabilidad del mismo. Esto permite imaginar una diferencia sustancial entre la pregunta de la que aquí hablamos y las preguntas educativa y retórica. Aquel profesor que pregunta por lo que ya sabe en búsqueda de comparar si efectivamente el estudiante conoce lo que él supone haber enseñado de manera previa, hace un mal uso de la pregunta porque toma el lugar de aquel que sabe (o que cree que sabe) y no pregunta de manera auténtica, similar caso con la pregunta retórica, porque la respuesta ya está dada.

Así, la apertura tiene sus límites, según el autor, cuando hay para la respuesta dos posibilidades determinadas la pregunta se ha *planteado* (Gadamer, 1960, p. 441) y dicha apertura se delimita, definiendo la cantidad de duda que se abre, es decir, al interior de la pregunta su apertura incluye sobre lo cuestionado, la oposición del sí como el no y en esta dicotomía radica la relación entre preguntar y saber, porque permite construir los criterios para decidir sobre lo incorrecto y lo correcto. Decidirse por una pregunta conduce al saber, es la elección por las posibilidades más que por las soluciones “el saber es fundamentalmente dialéctico. Solo puede poseer algún saber el que tiene preguntas, pero las preguntas siempre comprenden la oposición del sí y el no, del así y de otro modo”

(Gadamer, 1960, p. 441). Desde esta valoración de la apertura, el autor presenta una debilidad del método³⁸ frente a la pregunta, “no hay método que enseñe a preguntar, a ver qué es cuestionable” (Gadamer, 1960, p. 443). Luego, la negatividad, hace que la pregunta se imponga sobre la respuesta, así nombra el aspecto más significativo en la relación entre pregunta y saber, que encuentra su relación en la frase célebre de Sócrates *sólo sé que nada sé* y, en esa medida, la apertura y la orientación son los elementos fundamentales del preguntar, del preguntar auténtico que parte del deseo o necesidad de saber algo.

Ahora, a partir de algunos ejemplos³⁹ [Ver Anexo 2. Preguntas especificando nombre del niño y edad] se pueden visibilizar de qué forma esta pregunta expuesta por Gadamer, coincide con diferentes preguntas enunciadas por niños. El niño ejemplifica, pues, la legítima relación con la pregunta expuesta por Gadamer. Es evidente que surgen en el deseo auténtico y que la razón por la que son célebres, atemporales y verdaderas es porque quien pregunta no busca demostrar que tiene la razón, por el contrario reconoce que no tiene un acceso privilegiado al saber y busca resolver sus inquietudes. Además, si como afirma Gadamer, el arte de preguntar es el arte de pensar, esto permite volver sobre la principal característica en cuanto al papel de las preguntas en la configuración de la mente infantil.

La pregunta no solo exige una disposición hacia la afirmación de la duda, es además una eficaz herramienta en la búsqueda de claridad, lo que dependerá de la posibilidad de plantear una pregunta verdadera, aquella que efectivamente se dirige al hallazgo. Envuelta como está en el tema que cuestiona, la pregunta infantil tienen sus raíces en la claridad con que le interroga y le dirige a alguna solución posible, permitiendo que el sujeto se involucre con el tema y le haga propio desde su realidad específica.

³⁸ Se debe recordar que Gadamer buscaba una reivindicación de las ciencias humanas al margen del método positivista de la época.

³⁹ Tomados de la red de las preguntas, proyecto liderado por la Universidad de los niños. Una plataforma virtual donde algunas preguntas propuestas por niños, en diferentes temas, son respondidas por expertos. (cfr. <http://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Paginas/ReddelPreguntas.aspx>)

La acción de preguntar puede postularse entonces como una resonancia, en donde el niño y su realidad, se encuentran, con tal efecto del uno sobre que sincroniza su frecuencia de oscilación. En este encuentro ambos son modificados, ambos ajustan su devenir con el fin de posibilitarse la continuidad, el niño no es el mismo luego de la pregunta. Preguntar será pues interrumpir, detener, suspender la inercia para dar paso a un giro, un cambio, un movimiento.

3.2.1. Pertinencia social de la pregunta

En la historia de occidente aparece Sócrates, un exponente de la pertinencia social de la pregunta -representante y portavoz de la pregunta en Atenas- porque ejerció la voluntad del saber y fue un ejemplo de la formación del hombre. A sus 70 años, se defendió frente a la acusación de engañar al pueblo, según la cual Sócrates, con su actitud, vulneró las instituciones de la época, sus deidades, la estructuras del poder que imperaban, a cuenta de lo que posteriormente perdió su vida, “sin más gobierno que el de su propia persona y obediente sólo a los dictados de la voz interior de sus conciencia” (Jaeger, 2010, p. 389). Sócrates es aún hoy una novedad de la relación con el conocimiento, por su empeño en volver a las cuestiones esenciales, por buscar en las profundidades del conocimiento hasta demostrar cuán extenso es y lo poco que una persona logra saber de él; con su método se empeñó en exponer la arrogancia de algunos hombres, en la consideración de que el diálogo era la vía propicia para conocer, “administraba sus enseñanzas en forma de preguntas y respuestas” (Jaeger, 2010, p. 389). El legado sobre el que es posible reconstruir este personaje es en sí un hecho histórico, se trata pues de un símbolo de la pertinencia social de la pregunta, es decir de cómo la pregunta puede conllevar importantes movimientos, en cuanto es entendida como un proceso de pensamiento, siendo la actitud crítica su aporte más original.

Si bien Sócrates no definió la pregunta como un método, la práctica de agitar el sentido común se convirtió en una potente herramienta para acceder a los diferentes puntos de vista sobre un hecho. Así mismo, puede ser un instrumento para movilizar diversas acciones sociales y políticas, una forma de tomar parte activa, de pronunciar actitudes.

Si como lo afirma María Zambrano la pregunta hace parte de la naturaleza del hombre, la vida en sociedad también, por tanto, la cara social de la pregunta ha de tener tanta importancia como la individual. Según Durkheim, se puede hablar de una coexistencia en cada persona de dimensiones complementarias: lo individual y social:

Uno está hecho de todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a las contingencias de nuestra vida personal. [...] El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres, que se expresan en nosotros, no en nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes a los que pertenecemos; tales como las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye al ser social. (Durkheim, 2009, p. 100)

Es posible entonces intuir que la pregunta no escapa a esa coexistencia de elementos, que por demás ajustan la influencia de la misma, entendiendo que no todas las preguntas son generalizables a todos los casos similares o cercanos, por el contrario, la experiencia de una persona, la hace pertinente dentro de un contexto específico, se enmarca dentro de unos límites. En palabras de Wagensberg: “Una comprensión siempre se refiere a un pedazo finito de realidad. Y un pedazo finito de realidad ocurre siempre dentro de un volumen de espacio y dentro de un intervalo de tiempo” (Wagensberg, 2009, p. 29). Las preguntas de niños de distintas geografías y circunstancias, están marcadas por una experiencia particular, lo que representa de alguna manera la conjugación de elementos sociales, políticos, económicos, psicológicos, intelectuales, culturales, etcétera.

Desde esta perspectiva se conduce a la pregunta como una pauta para la ganancia de autonomía, si se considera que en la mezcla de elementos sociales e individuales se gesta una rebeldía, o por lo menos una negación de la alienación o la aceptación de ideas prefabricadas y difundidas en dichos contextos específicos. Es una forma de adoptar postura crítica, porque permite avanzar sobre los contenidos, trascender las metas visibles

en la sociedad, y volver la mirada a los procesos y los procedimientos. Se convierte en una vía para validar o bien descartar las ideas, un camino en el que cada obstáculo permite avanzar hacia la comprensión, por la que le es posible a la persona construir sus propias opiniones. En este caso, puede pensarse que tomar la palabra, particularmente tomarla para cuestionar, es una forma de acción que tiene poder en sí misma, el poder de la formación, de la construcción de los criterios personales y autónomos.

Para Paulo Freire, pedagogo y defensor de la educación, esta formación sustentada en la individualidad consciente era una vía por la cual el pueblo brasilero podría tomar parte activa de su cambio político; según él, la relación que el hombre establece con el mundo se trata de una conciencia de su actuar de manera finita, en la que el trascender está en su liberación, posibilidad que surge en la capacidad de discernimiento “En el acto de discernir por qué existe y no solo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad, que comienza precisamente cuando, traspasando el tiempo en cierta forma entonces unidimensional, comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana” (Freire, 2009, p. 3).

Según Freire el hombre concibe su historicidad, “en la medida en que emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente” (Freire, 2009, p. 3). Precisamente, esta alternativa del hombre es para Freire un elemento fundamental de su relación con el contexto, la que le permite construir una relación móvil en donde la creación y la decisión le permiten, más que acomodarse a él, integrarse con él. Sin embargo, como se mencionó anteriormente son diversos los obstáculos que se encuentran en la actualidad en esta búsqueda, en términos de Freire, “Una de las grandes –si no la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir” (Freire, 2009, p. 6).

La educación es para este pedagogo una fórmula que le permite a las personas ganar conciencia y movimiento, decisión frente a su momento histórico. No se trata de adaptarse a las situaciones, navegar en las corrientes del cambio y del tránsito sino tomar parte de ellas, para Freire el punto al que se puede llegar sería el de una transitividad crítica aquella que está caracterizada por:

La profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los “descubrimientos” y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no solo por lo nuevo, y por la no-negación de lo viejo, solo por lo viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto su validez. Por inclinarse siempre a la censura. (Freire, 2009, p. 28)

En esta breve introducción de los postulados de Freire se establece una relación, la de la movilidad que es posible por el libre pensamiento, por el hábito cuestionador, enfocado en tomar una postura trascendente. De esta forma los elementos individuales y lo sociales, se relacionan de manera dinámica.

De igual forma la pertinencia social, hace referencia a que la pregunta sea cedazo, filtro respecto de la disponibilidad extensiva de conocimiento, acumulado, organizado, que exige revisión, constatación y cuestionamientos. A este respecto una situación coyuntural le otorga relevancia en este campo porque, si bien, en el conocimiento científico la pregunta es un artífice de ciencia, en cuanto la enuncia, es su creadora, cada vez se le confina más a estas formas del preguntar y ocupa menos espacios en la cotidianidad ¿se olvida preguntar por lo cotidiano?. La pregunta se ha desplazado hacia la élite científica y es calificada en sus escenarios originales como impertinente, o como oposición y subversión. Y esta es una de las principales pérdidas de la pregunta, ella misma se ha tecnificado, es una herramienta útil a ciertas disciplinas, pero la pregunta ociosa que indaga por los fenómenos naturales, que cuestiona las organizaciones sociales, que pretende alterar el orden de las cosas, que propone otras soluciones a los problemas se va

silenciando y apartando de la vida de los niños y en consecuencia de los adultos, lo que plantea una contradicción importante.

Se deberá resaltar que la pregunta no es pues una forma de estupidez ni de retraso intelectual, pero socialmente está cargada de estos significados, ¿se margina de los espacios sociales fundamentales, se excluye de la familia y las aulas?, lo que sí es un síntoma evidente de alguna problemática frente al rol social de la pregunta es que cada vez más, las personas se muestren temerosas frente al preguntar en público.

3.2.2. Relevancia de la pregunta

No podría continuarse esta aproximación a los lenguajes y a la infancia, sin revisar aquellas prácticas educativas que en su trasegar han considerado a la pregunta infantil y no a la docente, como una acción primordial en sus metodologías dentro de las aulas de clase. Estas experiencias son una forma de visualizar a la pregunta en ejercicio, han encontrado en la formulación de preguntas, en generar espacios de discusión y conversación alrededor de ellas, una herramienta que potencia e involucra de manera a los niños en sus procesos de aprendizaje. Acaso sea esta la principal evidencia de cuán relevante es la pregunta en el sentido de generar atmósferas de intercambio de experiencias y saberes.

Estanislao Zuleta había puesto de manifiesto la necesidad que tenía el estudiante de la filosofía, no solo como asignatura sino para comprender y analizar críticamente todos los fenómenos que experimenta. En su texto *Educación y filosofía* traza una línea divisoria entre aquella educación para el libre uso de la razón y para la producción en el mercado. A partir del cuestionamiento “¿Qué significa enseñar?” (Zuleta, 2008, p. 60) afirma que la

pregunta es la guía de las estructuras necesarias para acceder al conocimiento, nombra la frase célebre Sócrates: *Sólo sé que nada sé*, sobre la que afirma que es maliciosa y está cargada de significado crítico sobre las propias opiniones:

Está muy lejos de ser una expresión de falsa modestia. [...] describe a un nivel muy alto en el proceso de conocimiento, que solo puede ser el resultado de una elaboración muy avanzada. Es un no saber, producto de una crítica de lo que se creía saber, que no era más que una opinión. Es un gran adelanto llegar a saber que hay algo que no se sabe. (Zuleta, 2008, p. 62).

Distra radicalmente esta primera perspectiva donde la búsqueda de saber viene guiada por una fuerza y un deseo interior, animada por los propios intereses y cuestionamientos, y no de aquellos que vienen desde el exterior, aquella enfocada en la formación de una fuerza de trabajo, en la que se da un proceso de inversión sobre lo descrito anteriormente donde se pierde inteligencia y se gana operatividad, en términos de Zuleta: “[...] sabe cómo debe hacer algo, pero no sabe qué está haciendo” (Zuleta, 2008, p. 64) y continúa: “[...] por este motivo los requerimientos de iniciativa, de capacidad de pensar por sí mismo o de criticar van disminuyendo, y en cambio las exigencias de menos tiempo y más información van incrementando” (Zuleta, 2008, p. 64) en este sentido aparece la crítica sobre la actividad del entrenamiento en vez de la formación. Zuleta presenta algunos ejemplos de lo que sería una educación filosófica en diferentes áreas del saber apelando a que lo importante es otorgarle sentido a los temas y evidenciar el efecto que tienen sobre la vida de las personas, sean estos asuntos como la geografía y la historia. Destaca entonces que este tipo de saberes no depende de la memoria, sino que se sujetan a las reflexiones de las personas, lo que las hace inolvidables.

Probablemente este sea un caso de reflexión particular que no se extiende a todas las posibilidades, en las que, de manera similar, han surgido cuestionamientos sobre los procedimientos de enseñanza aprendizaje, pero sirve para dar introducción a aquellos asuntos que se consideran relevantes respecto de la pregunta, al constatar que su anclaje a la vida, interés y emoción de la persona, la convierte en un elemento crucial en la formación individual, así entendida por distintas propuestas pedagógicas, que si bien no

se han generalizado al sistema de educación nacional ni internacional, han logrado avances en la práctica pedagógica.

En el programa filosofía para niños, del norteamericano Matthew Lipman (1922 - 2010) se abordan de manera práctica las reflexiones sugeridas por Zuleta. En este movimiento se considera a la filosofía como una actividad que puede ser realizada por los niños en edad escolar, un desafío que está en contravía de la mayoría de las opiniones y de las acciones adelantadas desde los más diversos programas educativos, en donde se ha asumido otra edad como la más propicia para acceder a este modelo de pensamiento. El programa acude a sus antecesores entre los que nombran a Montaigne, Locke, Dewey y Bruner, aquellos que ya habían llamado la atención sobre la necesidad de tener otros modelos de pensamiento al interior de la escuela. Particularmente Dewey hizo llamados respecto de la promesa creativa que representaba el niño.

La tradición filosófica ha estado marginada de los espacios escolares desde sus antepasados, considerada una disciplina académica con acceso limitado se ha visto ajena a “[...] toda pretensión de ejercer un papel socialmente significativo” (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 31) y esto quizá provenga de sus propios postulados, ya que:

Para algunos filósofos, la racionalidad se encuentra sólo en los adultos. Los niños (como la mujeres) pueden ser encantadores, preciosos, divertidos, pero rara vez se les considera capaces de razonar con lógica o de ser reflexivos. Descartes, por ejemplo, y el joven Piaget, parecen considerar el pensamiento infantil como un período de error epistemológico del que, afortunadamente, uno se desprende cuando madura. (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 32)

Así, la proliferación de formas filosóficas más cercanas a los problemas de la cotidianidad la tienen difícil, lo que puede implicar una contradicción, si se acepta que “[...] la filosofía no es un asunto de edad, sino de capacidad para reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que a uno le parece importante” (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 36).

A partir de este programa se está solicitando introducir la filosofía desde la básica primaria como una contribución a los currículos actuales, con esto se aspira a visibilizarla como una forma de vida en sus participantes. Se pretende proporcionar a los niños los medios adecuados para dirigir y aprovechar sus interrogantes, en un intento por ir a contracorriente de los ideales actuales sobre los que se sustenta la educación y dar sobre ellos un giro hacia potenciar las herramientas que los niños usan con frecuencia para pensar por sí mismos. La propuesta habla de la posibilidad de conformar al interior de las aulas, pequeñas comunidades de investigación, entendiendo investigación como “constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciban al mismo tiempo como algo problemático e importante” (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 42).

Desde esta perspectiva se busca permitirle al niño acceder a su propio descubrimiento, de manera contextualizada y acorde a su situación real, experiencia y lógica infantil, que lo conduzca a una nueva manera de aprender para toda la vida “aprender algo bien, es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó” (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 43). Así es posible postular una especie de preguntas clásicas, aquellas que han de volver y tener pertinencia en diferentes tiempos y contextos, sobre temas como la naturaleza, la divinidad, la muerte, la vida, el hombre.

Se trata entonces de que los niños avancen en la construcción de sus estructuras conceptuales, aquellas que les permitirán razonar y usar sus propios criterios sobre las diversas opciones, es decir, a “[...] adquirir soltura para valorar las relaciones entre medios y fines y partes y todo; acostumbrarse a discutir sobre normas y consecuencias; tener práctica para ejemplificar, ilustrar, universalizar o buscar principios éticos fundamentales y deducir o inducir conclusiones implícitas” (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 44). En esta perspectiva se da lugar a la globalización, las relaciones y conexiones entre elementos, como un sistema complejo e interrelacionado y no fraccionario como algunos de los modelos educativos actuales. La pregunta se concibe como una herramienta fundamental

en la consolidación del pensar desde la infancia, como una reivindicación de la edad infantil que considera que allí residen los inicios de esta actividad y los moviliza, especializa y sofisticada de manera decidida. Tarea que la Filosofía para niños ha planteado y definido como su problema pedagógico “[...] consolidar el potencial cognitivo de los niños de tal manera que estuvieran preparados en el futuro para un pensamiento más efectivo” (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 69).

La filosofía se convierte en una poderosa herramienta, que parte de la aceptación y reconocimiento de que los niños están en capacidad de cuestionarse sobre asuntos que son importantes para los adultos, como bien lo son todos los cuestionamientos de la tradición filosófica: belleza, justicia, virtud, verdad, bondad, identidad. Para Lipman:

Existe una noción equivocada de que los niños no tienen interés por las nociones filosóficas, sino que solo desean divagar sobre trivialidades o dominar los hechos. Con demasiada frecuencia, los adultos asumen que los niños solo sienten curiosidad cuando se trata de adquirir información específica más que de comprender las razones por las cuales las cosas son como son. (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 83)

En esta afirmación de Lipman, se encuentra el real sentido de relevancia de la pregunta, al constatar que las cuestiones fundamentales no tienen sus fronteras en la edad sino en la disposición a la duda y al razonamiento necesario para resolverla, aún cuando no exista una verdad absoluta sobre ella, aún si apenas lo que la sostiene son casos o versiones particulares. Preguntas transversales que, según Lipman, hacen parte del tipo de cuestionamientos que hacen los niños y que propone clasificaren cuatro tipos según si son metafísicas, epistemológicas, estéticas o éticas:

Cada vez que un niño pone en cuestión las presuposiciones fundamentales de la materia que están estudiando, está planteando cuestiones metafísicas. Cada vez que quieren saber cómo pueden estar seguros de algo, están planteando cuestiones epistemológicas. Cada vez que quiere saber por qué sus padres o profesores les recomiendan leer, por ejemplo, están planteando una cuestión estética. (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 86)

Y continúa

El hecho de que los niños puedan plantear semejantes preguntas indica que empiezan con ansia de explicaciones holísticas. Y el que no intentemos ayudarles a desarrollar conceptos de la misma

generalidad que las preguntas que hacen, significa, en el mejor de los casos, que les tratamos con una condescendencia algo arrogante. (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 87)

Según Lipman las preguntas que se generan por los asombros infantiles son producto de la experimentación de los niños con el medio, frente al cual aún no tienen un mapa de referencia suficientemente dotado de soluciones para no asombrarse, y esa es una tarea ardua, preservar la apertura a las posibilidades propias de los niños.

Desde otra perspectiva Christopher Phillips, fundador del *Sócrates Café*, propone un proyecto que implementa el método socrático en espacios de la cotidianidad. Invita a ciudadanos a discutir temas que atañen a su vida, para abrir debates filosóficos en escenarios diversos: un café, restaurantes, cárceles, jardines infantiles. Sus primeros aprendizajes de las actividades realizadas son que “al dominar el arte de la interrogación, descubrimos nuevas formas de hacer las preguntas que más nos molestan y confunden” (Phillips, 2002, p. 27). Basado en la creencia de que llegar a la esencia de las cuestiones es una tarea ardua, propone una metodología sencilla que toma asuntos problemáticos para abrir a la discusión, lo que ha denominado *socratización* (Phillips, 2002, p. 24). Phillips considera que esta es quizá una forma de construcción filosófica colectiva, con la que no se pretende que se llegue a acuerdos sino al contrario que cada participante profundice en sus propias problemáticas e intereses “al aprender a preguntar, al recrearse en el arte del interrogatorio, probablemente llegue a saber mejor quién es, quién puede llegar a ser, dónde está, porqué está ahí y qué rumbo desea dar a su vida” (Phillips, 2002, p. 28), no se concibe como un proceso de autoayuda sino de la apropiación de las herramientas intelectuales que le permiten a cada persona cuestionarse, dirigirse, gobernarse a través de un método conocido como la mayéutica: “[...] una forma de buscar verdades a través del propio entendimiento. Es un sistema, un espíritu, un tipo de interrogatorio filosófico, una técnica intelectual; todo en uno” (Phillips, 2002, p. 33).

Esta acción filosófica emprendida por interés de una persona, muestra alternativas sociales que confieren lugar a la pregunta en la vida cotidiana de diferentes personas “En el curso de la socratización a menudo sucede que algunos de los conceptos más

abstractos aparecen íntimamente ligados a las experiencias humanas” (Phillips, 2002, p. 35). En esta teoría, se sitúa entonces en el centro de la vida, la pregunta, aquella práctica que los niños ejecutan de manera natural, aun cuando este es apenas uno de los públicos del *Sócrates café*, se resalta en este recorrido cómo la pregunta no pertenece a la erudición y a las formas artificiales de conocimiento, sino al dominio de la reflexión, la observación atenta, la escucha y el propio raciocinio.

Esta habilidad de auto enfrentar las propias creencias hace de la pregunta una la herramienta que revierte los avances, es así como a las comprensiones vienen las dudas, los argumentos, los diálogos y es precisamente este aspecto, el que le permite construir una propia versión a cada persona “[...] si un diálogo no toca una fibra sensible, si no molesta, si no plantea un desafío, si no desconcierta mental y espiritualmente, si no es estimulante, no es un diálogo socrático” (Phillips, 2002, p. 38). Precisamente es esta irritación la que genera el desacuerdo, pues la incomodidad de la renuncia a la propia verdad es la que conduce a que las versiones de los otros cobren un lugar de importancia.

Estos son apenas dos de los múltiples proyectos que tienen el objetivo de visibilizar y potencializar las capacidades infantiles mediante el uso relevante de la pregunta. Otros ejemplos similares serían:

- La modificabilidad cognitiva del psicólogo israelí Reuven Feuerstein. Método basado en la propensión humana de modificar hábitos a través de un mediador. Esta pedagogía fue desarrollada para facilitar la integración de jóvenes que se encontraban en situaciones de exclusión social y cultural, la pregunta está propuesta como un mediador para construir conocimiento entre alumnos y profesores.
- El programa de diálogo socrático, de Richard Paul; actualmente convertido en fundación sin ánimo de lucro, es un trabajo sustentado en investigaciones de algunas universidades, lo que les ha permitido ofrecer una serie de productos como libros, guías del pensador, videos entre otros. De esta manera, docentes de

distintas universidades y colegios, principalmente en Estados Unidos, disponen de material didáctico para poner en práctica su plan de acción con el que se proponen desarrollar en sus alumnos el pensamiento crítico. Este modelo también está dirigido a organizaciones para que lo ofrezcan a sus empleados.

Cómo se ve, modelos pedagógicos de esta naturaleza, ahondan en la necesidad educativa que se enfoca en el niño, no en su versión de vacío equiparable a lo irracional e inocente, sino aquellas que asumen las consecuencias de aprovechar las potencialidades de los niños, a fin de que su mente desarrolle todas las habilidades de pensamiento.

3.2.3. Múltiples versiones de la realidad a través de la pregunta

En la acción de preguntar se involucra el ser, se exponen y revelan los móviles y asuntos que pertenecen a su individualidad: ideas, pensamientos, reflexiones, observaciones, intenciones y las formas que le asombran. Por este motivo, la pregunta es una acción con trascendencia que incide sobre quien la formula, lo cambia y muta sus perspectivas iniciales, lo lleva hacia nuevos territorios. Representante de la irrupción, al ser portada por un ser que se declara dispuesto a interpelar y cuestionar su entorno (físico y social) se convierte en hija legítima de la innovación, en la cual la fantasía, la imaginación, la incredulidad, la sed de conocimiento, son motivaciones para trascender los estándares establecidos. En el caso de los niños, la pregunta no es una búsqueda de respuesta sino un juego de pensamiento, la respuesta queda como parte integrante del juego más no como objetivo determinante del ejercicio de cuestionar, aquí el pensamiento binario pregunta/respuesta, propio de los adultos, deja de ser tal y se convierte en un pensamiento de múltiples rutas.

En esta relación de intimidad entre quién pregunta y su propia experiencia de vida, se propone identificar a esta última como un acto subversivo, esto quiere decir que la pregunta infantil no persigue las verdades absolutas, sino las distintas versiones de un hecho, que sus motivaciones no son dar por terminada la incomodidad de sus cuestionamientos con una respuesta irrefutable, sino mostrar los distintos matices de las diferentes comprensiones de la realidades. Hay al menos dos aspectos en los que puede resultar sub-versiva: primero, la pregunta pone en evidencia las versiones que un individuo construye sobre el mundo y segundo, no repara sobre si es oportuno cuestionarlo.

Dirigirse hacia detalles sobre lo que es y no es la verdad sería desviar el interés de esta aproximación, por ahora se propone que es un tipo de versión, más extendida que otras puesto que ha ganado mayor aceptación. A propósito de la pregunta que conduce a construir conocimiento, la verdad sería, precisamente un forma de conocimiento que se valida a partir de la verificación, comparación, comprobación de lo propuesto, que exige la cualidad de ser aplicable a múltiples hechos, para hacerla más universal; vía por la cual progresa. La verdad bien podría ser una idea creada por el hombre; o por lo menos esta es la manera como Edgar Morin la presenta en su texto *Ciencia con consciencia* en donde expone sus posturas sobre la ciencia en asuntos como: la actividad científica, el conocimiento científico, el progreso y el investigador; allí la realidad social es un asunto fundamental para la producción de conocimiento científico, de hecho propone un visión problema de la verdad, pues la presenta como un obstáculo que impide la realización de un ciencia más cercana la realidad de las personas:

La verdad emerge en primer lugar bajo la forma de absoluta; no solo bajo la forma absoluta de las creencias religiosas o mitológicas, sino también bajo la forma absoluta de las ideas dogmáticas. La aparición de la idea de verdad agrava el problema del error, pues cualquiera que se crea poseedor de la verdad se vuelve insensible a los errores que pueden encontrarse en su sistema de ideas, y evidentemente tomará como mentira o error todo lo que contradiga su verdad. (Morin, 1984, p. 278)

Desde esta perspectiva, proponer la verdad como una versión, es otorgarle un lugar coherente frente a lo que se plantea desde la pregunta del niño. Estas sub-versiones inician un nuevo diálogo frente a las verdades aceptadas o reconocidas. Como diálogo entre versiones, la pregunta plantea una suerte de necesidad de convivencia, en donde el valor otorgado a las sub-versiones de otro, debe tener un peso considerable en las propias reflexiones. La pregunta es por tanto interior y social, y el otro, el interlocutor, es en esencia un par, un espejo, con un valor similar a las propias acciones. No se vive la pregunta desde una postura objetiva, distanciada de los objetos que cuestiona y de las personas que se involucran en sus cuestionamientos. Y por lo tanto el niño no vive en la objetividad de las acciones sino sumergido en la vida. Puede afirmarse que la relación del niño con la pregunta es conducida por una vía individual que “[...] no se limita a servir de confirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica” (Gadamer, 2007, p. 33). El niño construye una versión del mundo a partir del intercambio y del reconocimiento de otras versiones de la realidad compartida.

La pregunta es una posibilidad de distanciarse de las versiones dadas y construir entre una y otra perspectiva, una versión con mayor aceptación que la individual, como lo afirmara Gadamer esta actitud tiene su origen en el círculo hermenéutico, en donde la comprensión es posible por: “[...] lo que nos es dicho por alguien, en conversación, por carta, a través de un libro o por cualquier otro canal, se encuentra por principio bajo la presuposición opuesta de que aquella es su opinión y no la mía, y que se trata de que yo tome conocimiento de la misma pero no necesariamente de que la comparta” (Gadamer, 2007, p. 334). Así se teje el diálogo de las versiones del mundo, en el contraste y en la conversación, en la observación atenta de las ideas propias y el reconocimiento de las del otro.

Desde una perspectiva hermenéutica esta permanente comparación será una ganancia y no una pérdida que exige a su vez el considerar que se requieren unos mínimos. El

prejuicio es uno de ellos, que se considera como una etapa previa y no como un obstáculo que nubla el razonamiento “En sí mismo ‘prejuicio’ quiere decir el juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes” (Gadamer, 2007, p. 337). Si se ponen estas consideraciones de Gadamer a dialogar con las de Bertrand Russell, se puede concluir que es determinante que el niño proceda de esta manera, pues asume sus experiencias previas como palancas que le permiten potenciar su intelecto, si bien no siempre las preconcepciones que tiene el niño son correctas, sí son el resultado de sus esfuerzos permanentes de comprensión y en ese sentido constatar sus versiones erradas será más una oportunidad que una pérdida.

Para Jerome Bruner, estas concepciones previas se pueden definir como transacciones “[...] aquellas transacciones que se basan en compartir los supuestos y creencias acerca de cómo es el mundo, cómo funciona la mente, qué hacemos y cómo debe producirse la comunicación” (Bruner, 1990, p. 81). Dentro del dominio del lenguaje, asunto referido por Bruner, la acción de referir es una oportunidad de compartir presuposiciones compartidas por los hablantes, que cuando no llegan a feliz término no pueden considerarse fracasos. En tal sentido, la pregunta como referencia del deseo de conocer algo o como afirmación del desconocimiento, puede entenderse como una transacción en donde “[...] hacer referencia a algo con la intención de dirigir la atención de otra persona hacia ello, requiere cierta negociación, un proceso hermenéutico, incluso en su forma más simple. (Bruner, 1990, p. 86).

Además, esta connotación de un juicio anticipado no necesariamente indica que este sea falso como lo afirma Gadamer. Podría postularse, frente a este tipo de interacción con el conocimiento que ninguno de los sucesos se califican como falsos o verdaderos, sino como aportantes o desviantes, siempre que se asuma una construcción colectiva que dependa de distintas sub-versiones de un mismo hecho o fenómeno. Además, es posible inferir a la pregunta como una de las formas que adopta la preconcepción, en las que en

su formulación se revelan versiones de la realidad que el niño construye de acuerdo con sus propias experiencias.

Un obstáculo con el que posiblemente se encuentra el niño en su producción de versiones individuales del mundo, se podría generar porque la experiencia estética del niño es cada vez más simulada. El intercambio real del niño con el entorno se encuentra mediatizado, pues se presenta una excesiva preocupación por su seguridad, una infantilización que le impide recrearse libremente ¿acaso a partir de estos dos elementos volvemos a excluir al niño de una vida cognitiva significativa? Además las preguntas de los niños se encuentran con una época en la que prevalece el estatus de las respuestas, la disposición de la información. Lo anterior puede convertirse en un sistema de acallamiento de las preguntas, que podría tener como efecto una paquidermización o enlentecimiento de la producción de las mismas, si se transmite el mensaje de que ya no son necesarias dada la posibilidad de acceder a la respuesta fácilmente.

En cambio es importante visibilizar que fenómenos naturales de cualquier índole pueden convertirse en verdaderos misterios portadores de asombros, si por un instante se reconoce que sobre él no se tienen comprensiones, es así como por ejemplo el hecho de que el sol ilumine durante las mismas horas y se oculte al lado opuesto de su salida, no implica que la luz sea un fenómeno ya develado al entendimiento. Es la intensidad de la pregunta la que permite descubrir y aceptar que en apariencia todo parece ser comprendido y por lo tanto termina siendo aceptado, como afirmara Wagensberg.

Es así como las preguntas, en su calidad de sub-versivas, cumplen la función de la perturbaciones, semejante a una onda que viaja en la mente infantil perturbando las versiones del mundo, y recreando nuevos escenarios de debate, para así, posibilitar el desarrollo de una mente autónoma que no acepte de manera pasiva los hechos. Permitir que sea una opción sostener una relación con una pregunta que no tenga una respuesta única, es probablemente un sueño idealista que da lugar a acciones que actualmente se

han querido excluir de la relación con el conocimiento como por ejemplo, la de proponer ejercicios en los que la especulación como una vía de producción de conocimiento, aumente el debate al incluir diversas versiones. Ésta búsqueda es, en palabras de Lipman, una tarea puesto que “de hecho la filosofía implica precisamente este esfuerzo permanente por mantener un mano a mano con preguntas que no permiten una solución sencilla y que exigen un replanteamiento y una reformulación continuos” (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 86). Así, las vías por las cuáles una misma persona resuelve los problemas son múltiples y a su vez se combinan inusualmente, según el contexto: “una versión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos” (Gardner, 2005, p. 27) en palabras de Gardner.

La osadía y sagacidad de las preguntas infantiles en las que la verdad se desplaza de su centro hegemónico y se plantean diálogos y modelos diferentes de construcción de conocimiento, les otorga una importante relevancia. Acaso ¿la actitud del niño que pregunta, se da en respuesta a la necesidad de construcción de sentido, en donde pesa más la construcción en contexto que las verdades atemporales y extendidas, de tal forma que sea una experiencia que sitúa el medidor en la persona y no en la institución de la verdad?

4. Las preguntas por el significado y el sentido de la realidad

Como representante de las inquietudes e intereses de los niños, se ha propuesto desde esta aproximación que la pregunta incorpora los problemas y desvelos del niño, pero además que expone, precisamente, la capacidad reflexiva y constructiva que tiene frente a

la realidad. Se ha presentado de manera extensa que al usar el lenguaje, el niño aprovecha la posibilidad desencadenante de la pregunta, acción que permite vislumbrar los avances, desarrollos, hallazgos y versiones que el niño va construyendo.

La insatisfacción o el deseo de saber del niño le conducen a establecer relaciones con el entorno a través de la conquista de sus mensajes, del diálogo; es una forma activa de posicionarse en el mundo, de habitarlo, no como un intruso sino naturalmente, no como un ignorante sino como un estudioso. Como afirma Wagensberg, “[...] confundimos lo frecuente con lo comprendido” (Wagensberg, 2007, p. 16). En contrapartida con esta afirmación el niño establece una relación en la que su intelecto se manifiesta como aquella expectativa, donde la costumbre no apacigua la sed por cuestionar, es la herramienta para acceder a aquello que se presenta ante él como desconocido o misterioso.

La pregunta cambia al niño, siempre que le da otro elemento para observar y cambia lo observado siempre que con cada comprensión revela nueva información que él usará en su construcción de mundo y de individuo con sentido. Esta dimensión intelectual sobre la que se sitúa a la pregunta infantil se propone compuesta por dos elementos: el primero se denomina la búsqueda de significado, entendiendo este como la parte de la pregunta que busca conocer las lógicas del funcionamiento de los fenómenos o sucesos que ante el niño se desarrollan y, el segundo, se denomina búsqueda de sentido, que se produce por la interpretación y las interrelaciones entre el niño y los asuntos que cuestiona. Con esta composición por lo significativo y el sentido, se ahonda en el tejido que permite construir las bases del conocimiento infantil, una cadena que se compone del conocimiento objetivo y subjetivo del mundo. Se puede además señalar que son dos los actos en la construcción del conocimiento, uno puramente cognitivo movilizado por disposiciones biológicas y mentales; y otro, reflexivo que vuelve sobre la historia y la construcción cultural que rodea al niño.

A este respecto Bertrand Russell en su texto *Investigación sobre el significado y la verdad*, en el que se dedica al conocimiento empírico, realiza un examen filosófico de las diferencias entre las afirmaciones sobre la veracidad de un hecho y las evidencias para que tales afirmaciones se produzcan. Russell sitúa en el centro de este debate el problema de la interpretación. Según él, el problema de la teoría del conocimiento tiene dos versiones distintas, la primera de ellas se basa en el conocer, en el que la relación de un organismo con un fenómeno va modificando la respuestas del organismo y la otra se basa en el saber, en donde el organismo que observa el fenómeno se excluye de él para así poder percibirle en toda su extensión. En este punto el autor plantea entonces que la ciencia y sus explicaciones no son necesariamente verdaderas sino “[...] la mejor [explicación] que pueda darse en la actualidad” (Russell, 2003, p.13), al mismo tiempo reconoce la dicotomía sobre la objetividad y la subjetividad, puesto que el conocimiento objetivo del entorno y la percepción subjetiva de quien conoce, está siempre presente en toda producción de conocimiento.

Es posible admitir esta misma dualidad al interior de las preguntas infantiles, y proponer, como ya se ha hecho anteriormente, que ellas se conforman de la solicitud de resolver la duda desde dos dimensiones: una objetiva que le permita significar los sucesos que le rodean en su experiencia diaria del mundo y otra que depende de su relación mediada por la manera en que se implica en él.

Estas consideraciones se refuerzan con las dudas que Russell plantea sobre lo que es el conocimiento, al afirmar que precisamente las evidencias sobre ciertas afirmaciones son constatadas por cada persona en un recorrido individual y a partir de las propias observaciones: “Para hacer uso de estas [observaciones antiguas] necesitamos adquirir previamente la evidencia de que son fidedignas, lo cual solo puede lograrse a base de observaciones hechas por nosotros mismos” (Russell, 2003, p. 18). Russell cita entonces un suceso que no pasa inadvertido y que tiene central interés en el asunto de la pregunta infantil: la experiencia, el autor se pregunta por “[...] la relación de las proposiciones

básicas con las experiencias” (Russell, 2003, p. 19); es decir, la manera como se nombra lo experimentado. Este último aspecto constituye un asunto crucial en la investigación de Russell y aporta a la presente aproximación, pues hace explícitas las relaciones entre revelaciones y lenguaje. Siguiendo este planteamiento, en el caso de la pregunta infantil, esta se puede asumir como una proposición de conocimiento, es decir, aquella en la que el niño anuncia sus próximos descubrimientos, pero primordialmente sus comprensiones.

Para Russell, la relación entre conocer y las experiencias que conocemos, están mediadas por un tiempo dedicado a tal hecho, de manera que las afirmaciones sobre experiencias inmediatas no son necesariamente conocidas por la persona, ya que si bien necesitan de una presencia sensible, también requieren una reacción ante tal estímulo. Los procedimientos para conocer una experiencia son pues describirla a través de palabras, recordarla en imágenes o palabras y estar ante ella, así es la relación que se establece entre las proposiciones de verdad y un hecho experimentado. Precisamente uno de los valores de la pregunta es presentado por Russell al evidenciar que la transmisión de la información, limita la reacción del oyente, puesto que la experiencia está mediada por las proposiciones del hablante:

Cuando damos información, ponemos a nuestro oyente en condiciones para que actúe con referencia a un hecho del cual no tienen conciencia directamente; esto vale tanto como decir que los sonidos que ellos oyen les estimulan a una acción por su parte, apropiada a una experiencia que nosotros tenemos y ellos no. (Russell, 2003, p. 61)

Sin embargo, la pregunta invita a experimentar, tanto a quién la pronuncia como a quien la escucha -física o mentalmente-. La duda que se locuciona no es una transmisión de información sino una transmisión de experiencia, razón por la cual permite entrever hacia dónde se han estimulado las sensaciones y qué reacciones emocionales tiene quién la pronuncia. Siguiendo a Russell es también posible introducir la relación entre lo que el niño puede hacer con su mente y lo que él, como sujeto de conocimiento, le imprime a esas percepciones “Cuando se ha dominado el vocabulario es la percepción lo que nos da el conocimiento primario de las cuestiones de hecho en que se basa la ciencia; y el

conocimiento perceptivo, exige *prima facie*, particularidades egocéntricas para su expresión verbal” (Russell, 2003, p. 145).

Esto se refiere precisamente a que el niño toma su historia y su rol, y, a través de sus vehículos biológicos y conceptuales, construye sus preguntas, teje una relación entre él y su mundo, en la que la conversación mediada por las preguntas interrumpe la conversación para dar una nueva dirección. La ganancia de la comprensión permite que el diálogo entre el niño y su mundo se vaya modificando, y por esta razón la pregunta es trascendente pues modifica su mirada y actitud frente a los fenómenos. Así se ha querido retratar en el breve recorrido por la historia, en el que la principal observación recae sobre la capacidad que tiene el niño de ocupar un lugar creativo frente a su realidad, lo mismo en el recorrido por los vehículos biológicos y conceptuales que conquista. No son accidentales estas dos estaciones previas para introducir entonces las preguntas que se han considerado significativas y cargadas de sentido. Como bien lo afirma Feynman, “[...] la ciencia no enseña, enseña la experiencia” (Feynman, 1997, p. 11).

Precisamente en este punto se aspira a hacer la claridad sobre los sinónimos erróneamente vinculados al niño que pregunta, acompañado normalmente por palabras como: ingenuo, incapaz, inexperto; en vez de: lúcido, pensante, crítico, significativo y con sentido. Y trazar una frontera entre los niños y los adultos, que plantea retos al adulto, pues le implica un aprovechamiento de sus ideas preconcebidas frente al niño, lo que éste hace y está en capacidad de hacer en términos intelectuales. Un propósito perseguido por Gadamer como hermeneuta fue considerar la historicidad de la comprensión como influyente en el concepto de verdad. Nuevamente a través de *El círculo hermenéutico*, puede pensarse que el niño aplica las observaciones de Heidegger nombradas por Gadamer, frente a la revisión permanente de sus preconcepciones a partir de la pregunta. La comprensión es un proceso en el que “[...] la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (Gadamer, 2007, p. 332). Se considera entonces que la experiencia del

preguntar infantil tiene raíz en las ocurrencias e ideas que los niños tienen, asunto que permite identificar la alta receptividad de ellos por lo que la realidad les significa “[...] ni “neutralidad” frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios” (Gadamer, 2007, p. 336). Es decir, se trata de hacerse cargo de los propios contextos que direccionan las ideas, y en este sentido la pregunta sería como una zona de exposición de las propias preconcepciones que dialogan directamente con la realidad. Son estas posturas las que proponen a la subjetividad en un lugar de comprensión, como aquella forma en que posible ganar consciencia de las propias realidades, para dirigirse por esta vía a otras comprensiones. A partir de estas posturas acaso se establece un vínculo entre Russell y Gadamer –lógica e historicismo– al aceptar que la relación entre el niño y la pregunta lleva la impronta de sus posturas individuales.

Cuando se refiere al significado intrínseco a la pregunta, y el sentido intrínseco al actor de las preguntas, se considera la propuesta de Bruner sobre el *yo transaccional* como un buen punto de partida para desarrollar esta bipartición del preguntar del niño. Hablar del yo transaccional en la pregunta del niño supone que se debe considerar que la pregunta expresa más que lo que alcanza a significar, es decir que hay más acciones implicadas –relevantes y trascendentes– en ella. Esta es la lectura sobre la que versa el presente proyecto, el más allá de un enunciado, tal vez, la revelación de la mente infantil en pleno funcionamiento. Bruner al respecto de las limitaciones del significado afirma que:

El niño pequeño parece que no solo negocia el significado en sus intercambios con otras personas [...]. La esfera del significado, curiosamente, no es una esfera en la que vivamos siempre con total comodidad. Quizás sea esta incomodidad lo que nos obligue a elaborar aquellos productos del lenguaje de mayor envergadura –el drama y la ciencia, y las disciplinas del conocimiento– donde podemos construir nuevas formas en las cuales tramitar y negociar este esfuerzo en pos del significado. (Bruner, 1990, p. 87)

La pregunta lleva implícita, entonces, una intención, que habla de un movimiento intelectual, imperceptible en la superficie de las relaciones entre los niños y los adultos, pero presente en sus palabras y expresiones. Si como afirma Bruner “El lenguaje, como

sabemos, consiste no solo en la locución, en lo que se dice realmente, sino también en la fuerza locutiva, un modo convencional para indicar qué se pretende al realizar dicha locución en esas circunstancias” (Bruner, 1990, p. 88), a esa intención se le debe denominar el sentido de la pregunta, aquello que dice lo que la pregunta calla, o aquello que saca a la luz lo que el niño quiere encontrar a través de ella. La fuerza locutiva de la que habla Bruner, su motivación o como se mencionó anteriormente, el problema que da lugar a ella es el acto público que resulta de la experiencia de la duda; pero en el interior se cocina un acto privado, que se da en los intersticios de la mente infantil, y es, precisamente, sobre este sentido, para el niño tiene un alto valor el ejercicio de cuestionar y la razón por la cual rechaza toda forma simplista de afrontar la pregunta:

Todos nosotros, no solo los niños, hemos sabido lo que ocurre cuando las cosas carecen de sentido. Es una experiencia profundamente turbadora, mucho más que estar perplejos. [...] Cuando estamos perplejos, sospechamos que existe una respuesta en algún sitio que nos permitirá comprender. Pero la falta de sentido puede ser aterradora. (Lipman, Sharp y Oscayan, 2002, p. 65).

Posiblemente en la búsqueda de sentido se traza la vía por la que la realidad gana coherencia ante la percepción de los niños y de allí que sus reacciones a soluciones falsas o inverosímiles les resulten molestas. Normalmente las descalificarán y continuarán con la solicitud de una respuesta que les satisfaga adecuadamente. Así, el niño define las relaciones que se ubican al interior de sus preguntas, a través de la apropiación del lenguaje y la representación de sus ideas.

Con la pregunta, entonces, el niño enfatiza en aquellos aspectos que para él aún no alcanzan la claridad que le permite afirmarse en la comprensión, énfasis que garantiza el permanente movimiento que hace entre pregunta y pregunta. El movimiento entre la pregunta, es a la vez significado y sentido, pues es, presumiblemente, una fuerza aceleradora que impulsa el preguntarse permanentemente, no completado en la inmensidad posible del proyecto de habitar un mundo que se presenta ante él como novedoso y misterioso.

Las oraciones ganan significado de manera creativa. Como se afirmó anteriormente, esta característica creativa del lenguaje es una de las más notables en la relación del niño con su conquista sobre él. Así mismo, uno de los aspectos destacables, es considerar que el sentido es el que moviliza a la actitud creadora y el que genera la secuencia de palabras que se distingue como la oración interrogativa.

Entonces, es posible anunciar una pregunta viva, fundada en el reconocimiento de la infancia como una etapa fundamental en este proceso y de las preguntas como mediadores que se componen de más elementos de los que se enuncian en ellas. Un suceso transversal en la vida del hombre que en su condición limitada se sirve de su intelecto para comprender la realidad y darle coherencia.

Conclusiones

Los niños y las preguntas se parecen. Con esta declaración se reconoce que estas dos instancias, niño y pregunta, han sido más invisibles que resaltadas en diversos ámbitos. A los niños se les ha tomado como parte constitutiva, más no fundamental en múltiples campos de conocimiento. Al niño se le ha considerado y se le continúa considerando receptáculo, espacio vacío. Y con la pregunta sucede algo similar: aislada e impertinente, ha perdido presencia en la conversación y en la acción. A la pregunta se la especializa y se aparta de la cotidianidad. A quién la usa, se le señala y considera inoportuno. Sus aplicaciones se han aprovechado para oprimir y minimizar al otro, no para sumar y aumentar las ideas y pensamientos.

Los niños y las preguntas constituyen un desequilibrio en la interacción con los adultos, un desequilibrado espacio de intercambio de voces, que quizá sea para el adulto un obstáculo para comprender cuáles son las intenciones y las necesidades de los niños con su hábito cuestionador. La extrañeza que producen los niños a adultos sigue alimentando la dificultad que para que este último lo asuma como un interlocutor legítimo. Asuntos aparentemente superficiales como la frecuencia con la que un niño interviene en conversaciones informales, y la respuesta que recibe del adulto, afectan las posibilidades de comprensión que pueden alcanzar en conjunto. El adulto sigue silenciando, quizá por temor o acaso por ignorancia, las elaboraciones infantiles y la profundidad con la que los niños se relacionan con el entorno. Sobre esta realidad se siguen sosteniendo las instituciones que se dedican a la formación del niño, que continúan construidas sobre modelos jerarquizados y anticuados, y en donde se asume al niño como un receptor y no como un productor, como un intérprete y no como un compositor de su realidad cognitiva, social y afectiva. El niño de las preguntas, es pues invisible, ausente y marginado de lugares activos, participativos, propositivos desde los cuales su palabra y su comprensión modifiquen su transcurrir. Así mismo esta distancia protagónica entre niño y

adulto se nutre de la condescendencia con la que se le mira. Rousseau alertó de manera explícita sobre la negación del presente del niño e hizo una invitación, precisamente a mirarle en ese tiempo y no hacia el futuro (2008).

Los niños y sus preguntas se parecen porque son únicos. Su originalidad, su chispa y su potencial son cualidades que no se repiten pregunta a pregunta, niño a niño. Cada uno de manera original propone posibilidades sobre lo establecido, cada niño es él mismo, una nueva posibilidad, cada pregunta abre a otras alternativas. Los niños son legítimos interlocutores del saber porque sus preguntas son producto de ejercicios racionales, y esta postura permite dejar atrás los viejos paradigmas en los que a los niños que preguntan simplemente están desarrollando el uso del dispositivo lenguaje.

Se considera entonces que, pequeños cambios de los adultos frente a los niños: percibirles de manera más horizontal, hablarles de temas de interés, presentarles la realidad del mundo, explicarles los fenómenos en su complejidad; puede ampliar las posibilidades entre niños y adultos, y acaso permear espacios familiares, educativos y sociales.

Con la pregunta como objeto de análisis se ha pretendido unir diversos hilos, diferentes disciplinas y campos de saber. Al término de esta primera aproximación es claro que, con lo tejido y afirmado, apenas se alcanza a vislumbrar el camino que puede recorrerse tomando a la pregunta como punto de partida y a la cognición infantil como punto de llegada. Hay una firme idea de que se alimentan, con la claridad de que la pregunta al construirse de palabras está impregnada de todo lo que se inaugura con la conquista que hace el niño del lenguaje, el pensar y pensarse, a la vez que se expresa de manera individual y colectiva.

Muchos más interrogantes se plantean sobre el lugar que ocupan los niños en las sociedades modernas. Se presenta un cambio importante desde aquel niño ritual hasta el niño de la política, pero se evidencia que las situaciones en las que los niños han vivido en épocas anteriores: la percepción de su vida en el marco del ritual, su condición disminuida

y aprovechada económicamente, o desdibujada, aún persisten. Casos como la violencia social e intrafamiliar, la poca cobertura para suplir mínimas necesidades de salud y alimentación, entre otras; están lejos de ser resueltas para que se cuente con mejores y más sofisticadas formas de vida para algunos de ellos. El diario El Espectador (2013) ha publicado recientemente un informe sobre violencia infantil con información suministrada por el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia, y aparecen allí algunas cifras que evidencian éstas ambigüedades: 1358 niños han sufrido serias agresiones por parte de familiares y parientes cercanos y nueve niños han muerto a causa del maltrato familiar. Los números son razones de más para seguir pensando que las definiciones de infancia, que los derechos del niño, que las campañas de protección siguen siendo insuficientes frente a los imaginarios adultos de lo que es y debería ser un niño. Incluso, son evidencia de que no se han delimitado claramente las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran ellos en las ciudades y en las zonas rurales. En diversos casos se les recibe como una oportunidad de explotación, se siguen depositando sobre ellos responsabilidades laborales que se encuentran por fuera de sus capacidades físicas. En definitiva, aún no se han instalado claras estrategias de cuidado del infante.

Entonces, si bien, con la pregunta por la pregunta se trata de presentar a otro tipo de niño, es importante volver sobre las realidades y aceptar que aquel niño de las preguntas que se menciona, no es un caso generalizable a todos los niños en la edad elegida, sino un grupo, una muestra, una pequeña cantidad.

De otro lado, la pregunta como un suceso lingüístico se alimenta de diversas fuentes. Se hace palpable, en la aproximación a ella, que el niño dispone de los vehículos estructurales sobre los que él mismo se construye como ser humano, y en diálogo con su habitar social y cultural se involucra de manera activa con el entorno. A este involucrarse, es decir: el por qué, el cómo, el desde cuándo, entre otras; se le considera un trampolín que impulsa el desarrollo de sus conclusiones, premisas, ideas. Así, los pilares individuales sobre los que se desarrolla su sujeto es un sello particular de su pensamiento. No es

posible entonces apartar, amañadamente, la vista sobre el niño para reducirlo al exotismo.

Los niños preguntan porque apropián varias dimensiones de su humanidad, aquellas que provienen de lo biológico, aquellas que se desarrollan sobre las capacidades lingüísticas y las ponen en acción en su relación cultural con otros. Pero además preguntan, porque elaboran, porque piensan su realidad y las formas en que esta se le presenta.

Al margen de que en las acciones del niño, se ejemplifiquen y se representen las primeras muestras de la mente en desarrollo, se destaca como elemento fundamental su relación con el lenguaje, conquistado por el niño desde temprana edad, el cual tendrá un papel preponderante en la comprensión del fenómeno cognitivo. Algunas de las primeras inquietudes sobre la capacidad lingüística del hombre ha de referirse a si existe cierta disposición natural para él, y así pareciera indicarlo la articulación de diferentes órganos para su funcionamiento. En la comparación con otras especies, la comparación de diferentes lenguas y una aproximación sobre las estructuras que dan cuerpo al lenguaje, es posible inferir asociaciones particulares con la naturaleza humana. De tal manera que, más que un trascendental descubrimiento en algún momento de la evolución o un sistema de comunicación; es la forma de ser hombre, es la recreación de la humanidad.

Ahora bien, la manera en que el niño se expresa, da cuenta de un sistema conceptual que le es propio, del que es posible extraer una actitud en la que se descartan aquellas acciones dadas por sentado, se ignora la obviedad y se ingresa en los terrenos de la contradicción y la reflexión. El niño se plantea permanentemente los interrogantes, sin considerar la cuestionabilidad de cualquier hecho o suceso, produce las explicaciones que le proporciona su intuición natural, propone sus propias hipótesis, las pone a prueba y a medida que va ganando experiencia agrega nuevas alternativas a las soluciones encontradas. Sin embargo agota sus propios recursos de obtención de respuestas y entonces, hace solícitas nuevas explicaciones; recurre a la negación de la certeza. Esta

observación inicial quizá permita afirmar que si niño a niño se repite la formulación de preguntas, puede asumirse este hecho como incidental y no accidental en la vida infantil.

A modo de herramienta de pensamiento la pregunta es una cadena que permite avanzar hacia la toma de decisiones. En la vida cotidiana esta necesidad se manifiesta con frecuencia desde los asuntos triviales hasta los primordiales y profundos, ella sirve a la intención de abrir camino para resolver las indecisiones mediante el ejercicio de anticiparse a las consecuencias, imaginar las posibilidades, prever los resultados, comparar las opciones. Algunos escenarios de la existencia del niño –y del adulto– están atravesados por la capacidad de cuestionar, de razonar antes de proceder a la acción, y aquí es donde la pregunta tiene su mayor utilidad. La pregunta sirve a la vida de las personas, en cuanto es en sí una metodología para considerar las diferentes posibilidades y escoger dentro de ellas las que la persona considere adecuadas, correctas, posibles, divertidas, etc.

Las relaciones señaladas entre el niño y su historia, el niño y el lenguaje, el niño y las preguntas sirven como argumentos para resaltar que este tema amerita mayor atención, por ejemplo partir del por qué preguntan los niños hacia el por qué preguntan lo que preguntan; y de esta manera, profundizar sobre los asuntos de interés y las curiosidades sobre las que se mueven. En principio profundizar en la relación del niño con su lenguaje, y el acercamiento más detenido que se hizo sobre los saberes implícitos de este -actitudes y comportamientos que hablan de cómo va intuyendo y construyendo un acervo de experiencias– nos hace ver que hay razones de más para considerarle un interlocutor y no un receptáculo. Se considera que una mirada más profunda podría hacerse si se piensa en cuál sería el interlocutor ideal del niño, ¿cuáles son las posibilidades de interacción real entre el niño y otro niño, el niño y el adulto, el niño y su realidad, para entablar significativos intercambios de saberes y experiencias? Así mismo, en las maneras de ser niño, de usar un lenguaje particular se pueden postular algunas barreras que pueden resultar acaso incomprensibles para el adulto, en este sentido existe una diversidad de

lenguajes del niño, de recursos expresivos que adopta para comunicarse, incluso desde estados pre lingüísticos.

Finalmente, si bien se han considerado diferentes aspectos sociales, psicológicos, individuales, neurocientíficos alrededor del tema, sigue vigente la necesidad de seguir ahondando en esta temática de estudio. La pregunta por la pregunta, como se ha querido mostrar en las páginas anteriores es un camino largo, cuya aplicación puede estar vinculada con diversas acciones de los niños, de los adultos, de los grupos humanos. Las premisas sobre las que se sostiene lo trabajado son apenas una puerta entreabierta, una provocación a socavar y extraer de este tema todo su potencial y pertinencia.

Referencias bibliográficas

Textos sobre la infancia en la historia

ARIES, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

ARIES, P. y DUBY, G. (2001). *Historia de la vida privada*. (Del imperio Romano al año mil). Madrid: Taurus.

_____ (2001). *Historia de la vida privada* (Del Renacimiento a la ilustración). Madrid: Taurus.

_____ (2001). *Historia de la vida privada* (De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial). Madrid: Taurus.

Aristóteles (1509) *Política*. Libro cuarto, capítulo XV De la educación durante la primera infancia. Recuperado el 16 de Mayo de 2013, de <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03161.htm>

ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A. (1957). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

BRUEGHEL, P. (Pintor). (1560). *Juego de niños*. Recuperado el 15 de julio de 2012, de: <http://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/children%E2%80%99s-games/CQEeZWQPOI2Yjg?hl=es>

CARDERERA, M. (1854). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Recuperado el 15 de julio de 2012, de: <http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=418733>

CHATEAU, J. (2001). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.

DICKENS, C. (s.f.). *Oliver Twist*. Recuperado el 25 de Junio de 2013, de: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/D/Dickens,%20Charles%20-%20Oliver%20Twist.pdf

DUBY, G. y PERROT, M. (2003). *Historia de las mujeres en Occidente* (Vol. 2. La Edad Media). Madrid: Taurus.

_____ (2003). *Historia de las mujeres en Occidente* (Vol.1. La Antigüedad). Madrid: Taurus.

_____ (2003). *Historia de las mujeres en Occidente* (Vol. 3. Del Renacimiento a la Edad Moderna). Madrid: Taurus.

DECROLY, O. (1935). *Estudios de Psicogénesis. Observaciones, experiencias e informaciones sobre el desarrollo de las aptitudes del niño*. Madrid: Librería Beltrán.

DELGADO CRIADO, B.(2000). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.

FREUD, Sigmund (1973). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En: Obras completas (Vol. II). Madrid: Biblioteca nueva.

_____ (1973). *Múltiple interés del psicoanálisis*. En: Obras completas (Vol. II). Madrid: Biblioteca nueva.

GUTIERREZ GUTIÉRREZ, A. (1998). "La historia de la infancia". En: *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. (1). pp. 175-192

HUIZINGA, J. (2000). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé editores.

KANT, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Bogotá: Ed. Rosaristas. Recuperado el 28 de junio de 2013, de: <http://www.carlosmaldonado.org/articulos/KANT.pdf>

LEVI-STRAUSS, C (1976). *Tristes trópicos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

LUTHIERS, L. (1979). *La Gallina dijo Eureka en Hacén muchas gracias de nada*. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de http://www.lesluthiers.com/frame_coleccionables.htm

MARX, C. (1999). *El capital I. Crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica.

MATURANA, H (2002). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.

MONTAIGNE, M.(2008). *Dos ensayos sobre educación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Museo de Arte Moderno de Nueva York (s.f.) *Century of the child*. Recuperado el 2 de diciembre de 2012 de: <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/#/>

Navacerrada Peñas, R. (2007) "Una visión detallada del juego tradicional en el Renacimiento europeo". En Revista Digital EFdeportes,- Buenos Aires 12 (115). Recuperado el 15 de octubre de 2012 de <http://www.efdeportes.com/efd115/jeux-d-enfants-juego%20tradicional-en-el-renacimiento.htm>.

NOGUERA RAMIREZ, C. y MARIN DIAZ, D. (2007). "La infancia como problema o el problema de la infancia". En: *Revista Colombiana de Educación*. 000 (0053), pp. 107-126.

NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

PESTALOZZI, J.H. (2003). *Mis investigaciones. Sobre el curso de la naturaleza y la evolución de la humanidad*. Madrid: Machado Libros.

ROUSSEAU, J. (2008). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza.

UNICEF (2002). *Estado mundial de la infancia 2002*. Nueva York: Unicef.

UNICEF (2012). *Estado Mundial de la Infancia*. Recuperado en: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/>

VARIOS AUTORES (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

WADSWORTH, B. (1991). *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México: editorial Diana.

(s.f.) Observatorio mundial de la salud. Muerte infantil. Recuperado el 15 de Julio de 2012 de http://www.who.int/gho/child_health/mortality/mortality_under_five/en/index.html

Textos sobre el lenguaje

BENNET, M; DENNETT, D; HACKER, P. Y SEARLE, J. (2008). *La naturaleza de la conciencia humana*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J.; HASTE, H. (comp.) (1990). *La elaboración de sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

COSERIU, E. (1991). *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.

CHOMSKY, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

- CHOMSKY, N. (1980). *El lenguaje y el entendimiento humano*. Barcelona: Seix Barral.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Bogotá: Planeta.
- DE ZUBIRÍA, M. y DE ZUBIRÍA, J. (1994). Biografía del pensamiento. *Estrategias para el desarrollo del pensamiento*. Colombia: Mesa redonda Magisterio.
- ECHEVERRÍA, R. (2002). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- GADAMER, H. (1994). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans G. (1965) "Hombre y lenguaje" En: Verdad y método II.
- HALLIDAY, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- JAKONSON, R. (1988). *El marco del Lenguaje*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Icosaedro en perspectiva (s.f). Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: <http://piezas-vistas-y-cortes-15-poliedros.blogspot.com/>
- LINDEN, D. (2010). *El cerebro accidental. La evolución de la mente y el origen de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.
- MATURANA, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.
- PIAGET, J. (2010). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (2011). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- PHILLIPS, J (1977). *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona: Fontanella.
- PINKER, S. (2009). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- PINKER, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- PINKER, S. (2001). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino.
- RODRÍGUEZ, A (2003). *Artefactos. Diseño conceptual*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Región Perisilviana (s.f.) recuperado el 15 de mayo de 2013, de <http://apraxiaafasiayagnosia-neuro.blogspot.com/>
- VÉLEZ, M (2006). *El pórtico de Genófanos*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

VYGOTSKI, S. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: La pléyade.

Textos sobre la pregunta

BELLO, A. (1823). *Gramática*. Recuperado el 25 de julio de 2012 de: <http://download.cliro.unibo.it/dati/sanvicente/gcreit/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Bello,%20Gramatica%20castellana.pdf>

BERNSTEIN, B. (1989). *Clases sociales, códigos y control*. (Volúmen 3). Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein06.pdf

CARLGREN, F.(2004). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la Libertad*. Madrid: Rudolf Steiner.

CUARTAS, J. (comp.) (2010). *Hermenéutica en acción*. Cali: Universidad del Valle

CHARTIER, R. (2006). *¿Qué es un texto?*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

CLOUDER, C.Y RAWSON, M. (1998). *Educación Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner.

COCKCROFT, L. (2010). *The children's questions that parents find it toughest to answer*. [Versión electrónica] The Telegraph, 08 Jan 2010.

DURKHEIM, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Popular.

FEYNMAN, R. P. (1966). *¿Qué es Ciencia?* En: *Seis piezas fáciles. La física explicada por un genio* (1997). Barcelona: Editorial crítica.

FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI: Argentina.

GARCÍA, E. (2010). *La pregunta como intervención cognitiva*. México D.F.: Limusa.

GARCÍA, J. (2009). "Historia de la oración interrogativa en la real academia española". En *Revista Letras*, 51 (80), pp. 57-87. Recuperado el 13 de diciembre de 2012, de: <http://www.scielo.org/ve/pdf/l/v51n80/art02.pdf>

GARCÍA, J. FCO. (2008a). "Estudio diacrónico de la oración interrogativa en varios lingüistas". En: *Revista Copérnico Arbitrada Interdisciplinaria*, 4 (8), pp. 11-26. Recuperado el 13 de diciembre de 2012, de: http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c08_art02.pdf

GARCÍA, I. (s.f.) *La edad de las preguntas*. Recuperado el 22 de enero de 2012, de: <http://www.todopapas.com/ninos/psicologia-infantil/la-edad-de-las-preguntas-886>

García Martínez J. (2011). *La pregunta como estrategia de aprendizaje en la composición del texto expositivo escolar*. (Disertación doctoral no publicada). Universidad del Zulia (España)

GARDNER, H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. México: Paidós.

GARDNER, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.

GOPNIK A. (2012). "Scientific Thinking in Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications". En *Science* (337). pp. 1623-2627.

GRONDIN, J. (2008) *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.

HOANG, L. (s.f.). *Las diez preguntas que los padres temen de sus hijos*. Recuperado el 20 de enero de 2012, de <http://www.emol.com/tendenciasmujer/Noticias/2012/01/20/22224/Las-diez-preguntas-que-los-padres-temen-de-sus-hijos.aspx>

JAEGER, W (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

LIPMAN, M.(2002). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones la torre

LDER, L. & PAUL, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Recuperado el 15 de junio de 2012 de: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

MORIN, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. Anthropos: Barcelona

Mariana, C. (s.f). *Crianças confiam mais no Google do que nos pais para tirar dúvidas*. Recuperado el 15 de abril de 2012, de <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/03/criancas-confiam-mais-no-google-do-que-nos-pais-para-tirar-duvidas.html>

MEDINA, V. (s.f.). *Cómo responder a los por qué de los niños*. Recuperado el 22 de enero de 2012, de <http://www.guiainfantil.com/blog/438/como-responder-a-los-por-que-de-los-ninos.html>

MONTERO, L (s.f.). *La edad de los porqués*. Recuperado el 22 de enero de 2012, de: <http://www.serpadres.es/3-6-anos/educacion-y-desarrollo/la-edad-de-los-porques.html>

MOCKUS, A. et al. (1995). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Colombia: Mesa redonda Magisterio

PINKER, S. (2009). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.

PHILLIPS, CHRISTOPHER. (2002). *Sócrates café. Un soplo fresco de filosofía*. Madrid: Temas de hoy.

PLATON 428-347 AC. (1997). *Diálogos*. Madrid: Gredos

Preguntan sin cesar "¿y por qué?" (s.f.). Recuperado el 22 de enero de 2012, de: <http://www.bebesymas.com/desarrollo/preguntan-sin-cesar-y-por-que>

¿Por qué los niños hacen tantas preguntas? Cómo dar las respuestas adecuadas (s.f.). Recuperado el 22 de enero de 2012, de: <http://www.bebesymas.com/lecturas-recomendadas/por-que-los-ninos-hacen-tantas-preguntas-como-dar-las-respuestas-adecuadas>

SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT (2009, November 13). *When preschoolers ask questions, they want explanations*. *ScienceDaily*. Recuperado el 22 de enero de 2012, de: <http://www.sciencedaily.com/releases/2009/11/091113083254.htm>

Wipfler, P. (s.f.). *Answering Children's Core Questions*. Recuperado el 22 de enero de 2012, de: <http://www.handinhandparenting.org/news/36/64/Answering-Children-s-Core-Questions>

Los niños piensan como los científicos (2012) *Revista Electrónica De Ciencia, Tecnología, Sociedad Y Cultura (Tendencias 21)*. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: http://www.tendencias21.net/Los-ninos-piensan-como-los-cientificos_a13407.html

SAGAN, C. (2000). *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. Planeta: Barcelona.

RUSSELL, B. (2003). *Investigaciones sobre el significado y la verdad*. Buenos Aires: Losada.

WAGENSBERG, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.

_____ (2007). *El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Barcelona: Tusquets.

_____ (2012). *Más árboles que ramas. 116 Aforismos para navegar por la realidad*. Barcelona: Tusquets.

YENERICH, B. (s.f.) *Historia de dos signos (?!)*. Recuperado el 12 de enero de 2013, de <http://brendayenerich.escritoresdepinamar.com/etimologia-signos-interrogacion-exclamacion/>

ZAMBRANO, M. (1993). *El hombre y lo divino*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

ZULETA, E.(2008). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre nuevo.

(s.f.) Red de las preguntas. Recuperado el 13 de Abril de 2013, de <http://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Paginas/ReddelPreguntas.aspx>

(2013) *1.358 menores han sido víctimas de agresiones por sus padres*. En El espectador. Recuperado el 9 de julio de 2013, de: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/articulo-432575-1358-menores-han-sido-victimas-de-agresiones-sus-padres>

Anexos

Anexo 1. Bibliografía sobre el niño y las preguntas

Existe alguna dificultad para disponer de bibliografía específica sobre este tema. En cuanto a la escasez de información, una búsqueda inicial puede ilustrar la situación. Ante la palabra clave *pregunta infantil*⁴⁰, los buscadores virtuales arrojaron una serie de resultados sobre sociología, pedagogía y problemas sociales que no vinculan aún a los niños con sus preguntas como lo aspira la presente aproximación. En dichos estudios, la pregunta cae sobre los niños, es decir pareciera que no se le reconociera como actor de la pregunta, creador, generador sino como si le llegara por casualidad, con gestos más cercanos a la ternura y la minimización, que la inteligencia propia de ellos. Las palabras claves *pregunta-niño*, no arrojan ningún resultado. Sin embargo, se pueden encontrar consejos sobre cómo hacer frente a estas “difíciles”⁴¹ situaciones en la web. Aparecen allí diferentes artículos que proponen algunas recetas sobre el actuar del adulto frente a las preguntas infantiles, lo cual ilustra la poca información o des-información que existe sobre el tema. Ya que aparentemente estas respuestas para el adulto, son la información más abundante al respecto, se puede interpretar que esto es lo que se sabe sobre el problema y las soluciones posibles.

Ahora, ¿Qué explicación dar al por qué los niños se preguntan? y ¿cuáles son las recomendaciones más frecuentes frente a ellas? Según los artículos encontrados –todos ellos de poca confiabilidad académica–, existen varias razones por las que los niños hacen preguntas: están descubriendo el mundo; se están apropiando del lenguaje, su principal herramienta para ordenar el mundo; establecen relaciones de causalidad y efecto de los fenómenos experimentados; obtienen explicaciones y, finalmente, están revelando el

⁴⁰ Ingresada en diferentes bases de datos.

⁴¹ Las comillas son mías.

inicio del desarrollo de su inteligencia. Respecto de las motivaciones se enuncian la curiosidad de los niños, la necesidad de llamar la atención de los adultos, padres o educadores y, por último, la intención de estrechar lazos con las personas que los rodean.

Algunas de las recomendaciones para que los padres y educadores respondan adecuadamente a las preguntas de los niños, remiten a la actitud que se debe tomar frente a ellas: que serán más adecuadas si se enfocan en dar más importancia a los términos usados que a la respuesta misma con el fin preservar la inocencia de los niños; que se esmeren en dar respuestas que se experimenten desde el sentido común indicando al niño que él puede completarla y continuar su búsqueda; que se debe mantener una actitud positiva frente a las preguntas de los niños para permitirles saber que la comunicación está abierta y que sus preguntas son pertinentes. La honestidad se propone como una cualidad de esta situación porque el niño confiará en las respuestas que constate como verdaderas.

El más reciente de los artículos revisados indica un cambio en la interacción de los niños con padres y educadores, al informar que los niños actualmente le hacen las preguntas en un 54% a Google antes que a sus padres (s.f.). ¿Acaso esta estadística evidencia alguna especie de insatisfacción por parte de los niños frente a las respuestas que les ofrecen aquellos que fueran otrora sus primeros referentes?

Anexo 2. Preguntas especificando nombre del niño y edad

Preguntas de la Red de las preguntas⁴² publicadas durante el año 2012, donde se especifica quién hizo la pregunta y su edad.

Tema	Nombre del niño	Edad
Plantas		
¿Las plantas dormilonas también duermen de noche?	Simón Saldarriaga	11
¿Por qué la hierba es verde?	Yurani Cartagena Oquendo	10
¿Por qué el banano es amarillo?	Nicolás Andrés Acevedo	5
¿Por qué son tan altos los árboles?	Jorma Salazar	6
¿Por qué las flores huelen tan rico?	Camila Builes	9
¿Por qué usan las plantas para los inventos?	Sara Lucia Carmona	11
¿Por qué los arboles no pueden comer?	Julián Andrés Peña	11
¿Por qué algunas plantas se cierran de noche?	Iván	11
¿Las plantas son inteligentes?	Iván	11
¿Qué tienen las plantas por dentro?	Miguel Ángel Ortiz	7
¿Por qué los árboles dan frutas?	María Camila Gutiérrez	6
Luz y color		
¿Por qué existe la luz?	Orel Paulina Mesa	4
¿Por qué existen los colores?	Luisa Echavarría B.	10
¿Cómo se hacen los colores?	Mariana Ríos	8
¿Cómo se forma el arco iris?	Paola Arboleda	12
¿Por qué se da la forma del arco iris?	María Fernanda Murillo	12
¿Por qué el cielo es azul?	Manuela Bedoya	12
¿El color existe o es una visión?	Yuliza Rojas Rojas	11
Sol		
¿Por qué el Sol es amarillo?	Juan Manuel Marín	11
¿Por qué el Sol siempre brilla?	Valentina	10
¿Por qué si el Sol es grande se ve chiquito?	Melanie Jaramillo	6
¿Cómo se creó el Sol?	Juliana Lopera	8
¿cuál es la fuente de calor del sol?	Camilo Andrés Olmos	15
¿Por qué el sol sale por la mañana?	Wendy Vanesa Carmona	12
Cerebro y corazón		
¿Por qué nos enamoramos?	Laura Cristina Castaño	14
¿Por qué amamos tanto lo prohibido?	Andrés Felipe Otálvaro	15
¿De qué están hechos los sueños?	Andrés Felipe Otálvaro	15
¿Por qué nosotros soñamos?	Andrés Felipe Jaramillo	10
¿Cómo son los sueños de los niños ciegos?	Danna Lizeth Jiménez	17

⁴² Lista proporcionada por el área de comunicaciones de la Universidad de los niños, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia.

Apéndices

1. La madre y la situación del niño

La cortina que existe sobre la historia de la infancia puede extenderse, aunque con menor intensidad al papel de la mujer en distintas sociedades. Sin detenimientos sobre las problemáticas de género, se partirá de la idea de que el papel de la mujer en distintas épocas se ha sujetado, en gran parte de los casos, a las acciones masculinas, sobre las cuales se construye la memoria porque fueron ellos quienes realizaron las hazañas mientras la mujer se reservaba al espacio doméstico. El hombre ha figurado en las acciones públicas: administradores de los recursos familiares, garantes de los ingresos, responsables jurídicos, héroes de batalla; ellos habitaron una sociedad distinta a la de la mujer, se apartaron de las relaciones familiares, de la crianza de los hijos y sin embargo fueron quienes dictaron el deber ser de la mujer. Estaban aparentemente más capacitados y sus decisiones se cumplían como una ley, dirigían las cuestiones relevantes de la familia, respondían por las acciones de la mujer en lo público, y además destinaban a la mujer a las actividades manuales al no considerar sus facultades intelectuales: “Las mujeres devotas y de pocas luces, demasiado sensibles al sentimiento, tentadas por la pasión, acechadas por la locura, el padre –el varón– ha de mantener los derechos de la inteligencia” (Ariès y Duby, 2001, p. 130. La mujer ha desempeñado el papel de testigo y acompañante del hombre; sin embargo, en esta marginación de los hechos públicos, la mujer se adueña de un lugar determinante en la vida de los pueblos, encargada en la vida doméstica, la mujer es madre, la madre de los pueblos, la madre de cada uno de sus hijos. Es pues ella quien recibe al niño.

El rol maternal marca una diferenciación frente al hombre porque jamás puede ponerse en duda la maternidad, mientras que la paternidad sí. Este ha sido un asunto que se resuelve desde lo jurídico, especialmente antes de disponer de los análisis genéticos para su comprobación. La mujer perpetúa y garantiza la continuidad de reinos y poblados, su cuerpo se ha dispuesto para recibir la vida y además ella dispuso para cumplir a este propósito, por tal motivo le fue encargada la labor de recibir, acoger y cuidar del niño “[...] la mujer era quien llevaba en su seno al niño, quien lo alumbraba y quien seguidamente lo alimentaba, desempeñaba un papel esencial; era ella la depositaria de la familia y de la especie” (Ariès y Duby, 2001, p. 293). La mujer construye entonces un territorio en donde es soberana: administra la vida íntima del hogar. Pero, paradójicamente, este espacio de libertad y dominio fue a su vez su principal limitación.

Esta tradición de dirigencia masculina tiene un punto de inflexión cuando la familia pasa a tomar un lugar importante en la sociedad. Antes y durante la revolución francesa, desde distintas acciones, se da una separación del núcleo familiar frente a la vida pública y se constituye el hogar como una institución diferente al poblado, al país. De manera silenciosa la mujer administraba los asuntos privados en el hogar y los saberes sobre la vida en familia, lo que fue permitiéndole tomar algunas decisiones sin la intervención del hombre. Además, por su permanencia en casa, sostiene relaciones de camaradería y complicidad con los hijos y así la familia adopta un nuevo valor que vuelve la mirada sobre ella y la manera como ha asumido su papel. Desde finales del Siglo XVII y el XIX la mujer empieza a ingresar en la vida laboral, y al igual que los niños, es menos valorada y sometida a abusos por parte de los empleadores. De todas formas esta se convierte en la oportunidad de ingresar recursos al hogar, lo que empieza paulatinamente a modificar la relación del hombre y la mujer en la familia, al menos en términos económicos. En su momento este distanciamiento de la madre se consideró una pérdida para la familia y fue altamente criticado, en la actualidad esta compatibilidad de la actividad maternal, profesional, y laboral de la mujer es aceptada e incluso promovida en distintos contextos. Sin embargo se hará patente que ante la imposición biológica de procrear, la mujer, se ha visto

involucrada en las más diversas ambivalencias, no siempre la madre se impone sobre las aspiraciones de la comunidad, entonces aquel niño sacrificado por razones místicas es ofrendado por su propia madre, el niño trabajador dispuesto en situaciones laborales con las mínimas garantías, es apoyado por la madre que requiere de los ingresos generados por él, y en las épocas actuales, tras la salida de las mujeres del hogar y la dedicación a su formación, la crianza ha sido delegada por ella misma, quién se aparta de la intimidad familiar para pertenecer a la colectividad laboral y profesional.

La relación de la mujer con el niño, pertenece en definitiva a la intimidad, a la historia del hogar, y en esta privilegiada posición ella ha influenciado la actual noción de niño. La mujer es quién tramita su situación, al ser ella la encargada de preservar su existencia, al ser ella el primer contacto con la sociedad y la cultura a la que él pertenece. Como interlocutora del niño cuando aún no se expresa y como encargada de enseñarle el lenguaje, es pues el umbral requerido para que finalmente el niño ingrese de manera significativa en los asuntos sociales. Efectivamente en este campo de intimidad, la mujer es intérprete y traductora de los primeros balbuceos del niño, pues entiende sus primeras manifestaciones de necesidad y deseo: “El rol de la madre era el de alimentadora. Cuando un bebé no estaba en la cuna, su lugar era los brazos de la madre. El trabajo de ésta consistía en mantener al niño caliente, alimentado y limpio, de acuerdo con las normas de la época” (Duby y Perrot, 2003, p. 61). La madre, atenta y guiada por su instinto, supera incluso las barreras del lenguaje para comunicarse con el hijo. Este papel como primera mediadora, antes de la conquista del lenguaje por parte del niño, la convierte en un importante vehículo por el cual este empieza a integrarse paulatinamente a la sociedad, así lo afirman Duby y Perrot: “Las madres también eran decisivas en la transmisión de las creencias populares. Ellas contaban cuentos a sus hijos, los advertían contra brujas y diablos, les enseñaban a dejar tazones de leche para los dañinos seres fantásticos y los ponían en guardia contra lo que para ellas era malo” (Duby y Perrot, 2003, p. 67). Ella relata sus aprendizajes, registra su proceso y lo divulga con el fin de dar a conocer que el

niño da muestras claras de progreso, enseña al niño las palabras, muestra los objetos y ejemplifica los comportamientos que más adelante el deberá asumir.

Representa pues una mirada única frente al niño puesto que la mujer le entiende cuando esta parece un labor imposible, ella es una creadora de idea de niño pues ha sido quién ha dictado las pautas de la relación con ellos “[...] concebir y educar los hijos era una de las sus principales tareas, la ‘profesión’ de las esposas” (Duby y Perrot, 2003, p. 363) y de esta manera es ella quién puede recibir sus primeras preguntas y quien le enseña a continuar en sus pesquisas, en principio naturales y posteriormente de toda índole. En este sentido el vínculo entre la madre y el binomio niño-pregunta tiene una configuración particular, que en sus primeros años es más bien un trinomio, siendo ella la primera interprete de sus inquietudes e interrogantes: ¿Qué es eso? ¿Cómo se llama? ¿Para qué sirve? Son preguntas guías de las primeras conversaciones, primero mudas, entre madres y niños. La atención de la mujer sobre el comportamiento del niño hace de ella un medio indispensable en la conquista del lenguaje y de la condición de humanidad, como consecuencia de una actitud permanente de diálogo en donde la interpretación, traducción y entendimiento con el niño le da la posibilidad a este de elevar su situación anónimo para ser nombrado e incluido en la sociedad.

2. El juego, una actividad de la infancia

La actividad lúdica o el juego, hacía parte de los hábitos y costumbres de la vida social de los hombres como lo afirma Johan Huizinga en su trabajo *Homo Ludens*: “el juego es más viejo que la cultura” (Huizinga, 2000, p. 11). Así la cronología del juego quizás sea equiparable con la del hombre, al igual que su naturaleza divertida y de recreación de la realidad. Y si bien, el juego está presente en los animales, en el hombre adopta formas que le diferencian:

El juego en sus formas más sencillas y dentro de la vida animal, es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo puramente fisiológico. El

juego, en cuanto tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. (Huizinga, 2000, p. 11-12)

Este autor afirma que el juego no es cómico puesto que no tiene por propósito la excitación de la risa, de igual forma no es necio, porque no se opone a la sensatez. Se pueden citar algunas características para describir lo que sí es el juego. La primera de ellas es la cualidad de ser libre, el juego no se practica por mandato, el niño juega porque le produce gusto no por satisfacer a otro, y en este sentido no tiene un tiempo determinado. El juego tiene la cualidad de suplantar la realidad, en donde se oscila de manera permanente entre lo verdadero y lo creado para él. Es en sí mismo fuente de satisfacción, lo que lo convierte en complemento y parte fundamental de la vida individual y social. El juego está asociado a lo ritual y a lo divino porque influye sobre el bienestar del grupo. Se juega en un espacio y un tiempo determinado, se inicia y se suspende según las preferencias del jugador, este espacio y tiempo le aporta una calidad especial:

El estadio, la mesa de juego, el círculo mágico, el templo, la escena, la pantalla, el estrado judicial son todos ellos, por forma y la función, campos o lugares del juego; es decir, terreno consagrado, dominio santo, cercado, separado, en los que rigen determinadas reglas” (Huizinga, 2000, p. 23).

El juego tiene sus órdenes y procedimientos, lo que anima a los participantes porque su trasgresión daña al juego, esto se vincula a su vez a la armonía y belleza del juego, acaso un factor estético que le sustenta. El juego es a su vez una invitación a resolver algo, marcado por la incertidumbre y el azar, punto de tensión permanente que alimenta la esencia lúdica del juego. Unidos el orden y la tensión son a su vez lo que puede denominarse las reglas del juego.

Algunos juegos tradicionales como el aro, la pelota y las canicas casi parecen ser actividades atemporales y sin una geografía específica. Si bien diferentes culturas transmiten diferentes juegos, hay algunos que pueden ser más generalizados y que probablemente a través de los viajes se transmitieron de una cultura a otra, caso de esta perdurabilidad pueden ser los juegos deportivos, representativos de la Grecia antigua, o el coliseo y los juegos de competencia –incluso de supervivencia– del imperio Romano, que

derivaron en los actuales juegos olímpicos. Constituye pues una relación permanente con el tiempo de ocio, la dedicación a actividades de divertimento que han incluido la tradición oral, el teatro y en tiempos más recientes la literatura.

Dada la seriedad y la importancia de la inmersión en la sub-realidad que se crea en el juego, este ha tenido diferentes mutaciones. Inicialmente se acompañaba con los cantos y los movimientos corporales y conforme fueron variando adoptaron distintos objetos que permitían mayor realidad, elementos o fichas. Estos objetos propios del juego han evolucionado y en la actualidad el diseño de materiales que hicieran más amena la experiencia de los niños es un extenso campo en permanente movimiento. En esta misma línea aparecen los juguetes, que responden al tamaño de la mano, fuerza y dominio del movimiento propio de esta edad.

Uno de los más representativos relatos sobre la actividad lúdica infantil fue creado por el pintor flamenco Peter Brueghel, El viejo, en su obra titulada *Juegos de niños*; en ella, se aprecian escenas de juegos en grupo, individuales, entre niños y niñas. Esta pintura del año 1560, puede ser el primer inventario de los juegos infantiles, a lo que debe su novedad en una época en la que la infancia no era motivo de interés. Recientemente fue realizado un estudio de referencia de los juegos que aparecen en el cuadro de Brueghel, varias veces ha sido contabilizada la escena y el trabajo más acertado pareciera ser el de la pedagoga Ana Pelegrín en su *Repertorio de antiguos juegos infantiles* (1998), según el cual se referencian 86 juegos infantiles, en el que participan 168 niños y 78 niñas. Algunos de estos juegos⁴³ son: la viejecita, canicas, el rey, lucha de caballos, la gallinita ciega, la sillita de la reina, pompas de jabón y las muñecas, entre muchos otros.

⁴³ Para conocer el listado completo Cfr. Pelegrín, (1998)

Gráfico 3. Juegos de niños. Pintura de Peter Brueghel, El viejo.



La característica re-creativa o de la doble creación del juego, fue también motivo de interés para la psicología infantil, Jean Piaget consideró el juego como una actividad que es realizada por el niño sin la participación de otros y luego, en la socialización, es el momento en el cual las reglas se hacen necesarias. Para el autor este es uno de los eslabones esenciales para el desarrollo de la inteligencia infantil, “el juego procede por relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas” (Piaget, 2012, p. 126).

En la actualidad, el juego es una actividad que si bien está presente en la vida de los adultos, con algunos cambios en sus características, paulatinamente se deposita sobre la infancia. No se pretende afirmar que solo el niño juegue, pero se le asocia en muchos aspectos con esto, y a las acciones propias de esta actividad como son imaginar situaciones, recrearlas y proponer reglas, según Huizinga el niño tiene un papel fundamental:

Semejante exhibición [de la representación] está ya muy llena de figuración. Se copia algo, se presenta algo más bello, sublime o peligroso de lo que generalmente es. Se es príncipe o padre o bruja maligna o tigre. El niño se pone tan fuera de sí que casi cree que “lo es” de verdad, sin perder,

sin embargo, por completo, la conciencia de la realidad normal. Su representación es una realización aparente, una figuración, es decir un representar o expresar por figura. (Huizinga, 2000, p. 28)

Esta mirada sobre el niño que juega tiene la plena confianza en la seriedad que él deposita en dicha actividad: “El niño juega con una seriedad perfecta y, podemos decirlo con pleno derecho, santa. Pero juega y sabe que juega” (Huizinga, 2000, p. 28) y es esta seriedad la que lo extiende a la categoría de actividad de cultura, puesto que se vincula las actividades sacras de las distintas religiones.

El juego es pues una actividad que está vinculada a la vida en sociedad y que ha contribuido de muchas formas en la socialización en los pueblos, Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro*, afirma que “[...] es un requisito fundamental para el interés genuino por las demás personas, a saber: la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro” (Nussbaum, 2010, p. 133). Esta puesta en relación con el otro es pues un asunto que otorga nuevamente seriedad al juego, como lo planteara Nussbaum, y de hecho, lo convierte en una herramienta que debería servir a propósitos democráticos en la formación del niño con relación a sus semejantes “el juego nos enseña a ser capaces de convivir con otros sin ejercer control, conecta nuestras experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con una ansiedad agobiante” (Nussbaum, 2010, p. 138).

Inicialmente solo inventariado, actualmente el juego ha pasado a ser considerado como una herramienta para el estudio psicológico del niño y su adscripción a la cultura de los pueblos. Así mismo, dado que el juego es una de las principales actividades de la infancia, en la que el niño que ocupa muchas horas de su vida, se ha convertido en una significativa industria comercial. El entretenimiento infantil aparece como necesidad en las ciudades que cuentan con parques, centros de recreación y numerosas tiendas de juguetes.

3. Cerebro, artífice de humanidad

La respuesta neuronal del hombre a diferentes estímulos ha sido tema de estudio sobre el que se han propuesto distintas hipótesis, especialmente en los últimos años que se han revisado a la luz de los adelantos tecnológicos que han permitido ingresar al cerebro en pleno funcionamiento sin vulnerar la salud de la persona. Este acceso al contenido de la caja sellada, ha permitido describir las relaciones entre el órgano e importantes funciones humanas. A continuación se describe el cerebro, de acuerdo con los últimos aportes científicos al respecto, a través de una metodología del campo de la ingeniería que ayuda a esquematizarlo y “dibujarlo” a partir de su funcionalidad. Con el diseño conceptual se aplican cambios en el funcionamiento de los artefactos sin tener que esperar a construir y poner a prueba los prototipos, es una manera de hacer modificaciones en papel, lo que resulta más económico en tiempo y energía.

En primer lugar es necesario describir la principal función del cerebro, descartando aquellas que no son tan relevantes. El cerebro, como un artefacto, se compone de partes y cumple una función específica, para lo que cada parte aporta al cumplimiento de tal función. Como todo artefacto, desde su primera versión hasta la más reciente se han producido algunos cambios para mejorar su funcionamiento, en este proceso se han sumado partes para responder a ciertas necesidades; en el caso particular del cerebro, éstos cambios no fueron necesariamente los más estéticos aunque sí los que mejor respondieran a su funcionamiento, como afirma David Linden:

Lo asombroso es, en realidad, la suposición de que la mente, al tener su sede en el cerebro y ser un gran logro, el diseño y su función [...] deban ser a la vez elegantes y eficientes. En resumidas cuentas, muchos se imaginan que el cerebro es una obra de ingeniería. [...] Pero nada más alejado de la realidad. El cerebro es [...] un diseño a la vez ineficiente, falto de elegancia e incomprensible y sin embargo funciona. (2012, p. 18).

Como Linden, Steven Pinker afirma que un aspecto importante de este órgano es que no goza de una apariencia agradable, porque en el proceso evolutivo tuvo más importancia el

ir corrigiendo y ordenando, lo que dejó los asuntos estéticos en un segundo plano: “El cerebro es un órgano muy especial, nuestro órgano de cómputo, y a diferencia de los órganos de acarrear materia de un lado a otro, como la cadera o el corazón, el cerebro no precisa que sus componentes funcionales tengan un acabado externo moldeado y elegante” (Pinker, 2009, p. 345)

Ahora, se describe de forma general del artefacto, información con la que se realizan diferentes esquemas según la función del mismo para visualizar como viajan a través de él y sus partes los diferentes flujos que todo artefacto comporta. Dadas las posibilidades de esta herramienta metodológica se realizarán dos esquemas diferentes que ayuden a percibir dos relaciones involucradas en el funcionamiento del cerebro, la primera de ellas es la de la caja negra y la segunda es la de la caja funcional, que respectivamente se refieren a las funciones y los flujos (Rodríguez, 2010, p. 7). Con los flujos se identifican las relaciones de la máquina con el entorno, aquello que ingresa y lo que sale como resultado posterior, se incluyen entonces tres tipos de flujos: la materia, la energía y la información (se representan con flechas diferentes: una flecha doble, un flecha continua y una flecha discontinua, respectivamente).

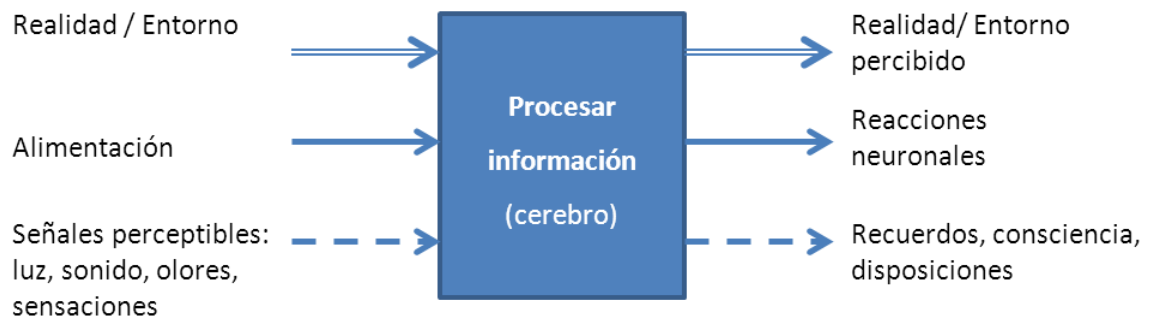
La siguiente es una descripción del cerebro:

En términos físicos el artefacto cerebro, se caracteriza por tener una consistencia blanda, con un peso de poco menos de 1 1/2 kg., sin una geometría definida, puede ser semejante a la parte superior de un limón al que se le practicado un corte por su parte más ancha. Su superficie es corrugada, debido a que está compuesto por una serie de arrugas sin dirección definida, en el lado inferior sobresale una esfera de menor tamaño, y se identifica una protuberancia lineal que atraviesa el centro. Está conectado por esta parte al sistema al que pertenece, denominado sistema nervioso, encargado de coordinar la información del entorno que ingresa en forma de señales y estímulos para que se produzcan las reacciones que posibiliten la interacción con él.

Debido a la dedicación de este artefacto en mejorar su funcionamiento dejando de lado la solución de los problemas de la organización y la apariencia, se define como función principal el procesar información. El cerebro es animado por la energía que obtiene, producto del metabolismo celular, luego de transformarlo en reacciones neuronales se desencadenan una serie de capacidades cerebrales de diverso tipo. Atendiendo a la gran cantidad de interconexiones, que posibilitan el intercambio de información entre diferentes zonas del cerebro, se elige a la energía como esencial en el buen desempeño del mismo, por lo que se le puede denominar en adelante como máquina⁴⁴, esto es así porque las máquinas tienen por función principal el tránsito, almacenamiento y transformación de energía.

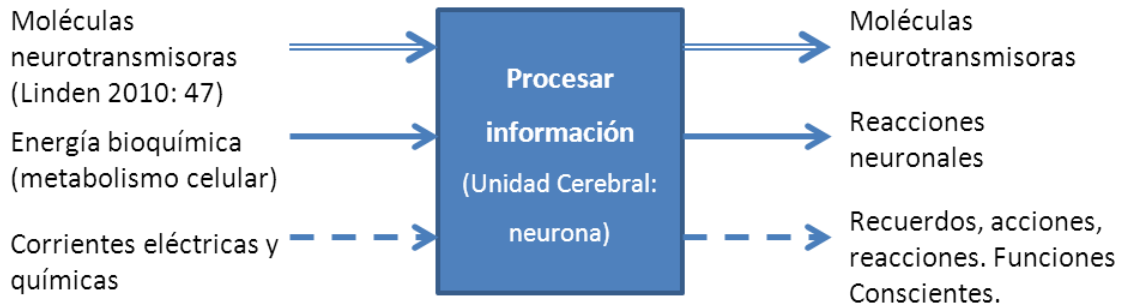
Este primer esquema se presenta de dos formas, primero respecto del órgano completo: cerebro y luego, respecto de la unidad cerebral: la neurona, así:

Gráfico 7. Esquema de flujos. Caja negra del cerebro.



⁴⁴ No aparato, cuya función principal estaría sobre la materia, ni instrumento, que estaría sobre la información. (Rodríguez, 2003, p. 32)

Gráfica 8. Esquema de flujos. Caja negra de la neurona.



Para el siguiente esquema se divide la máquina en sus partes componentes⁴⁵ y se describen sus funciones; en la actualidad, se cuenta con datos más precisos sobre esta división. En el siguiente cuadro, al lado derecho se da una segunda significación⁴⁶ basada en lo que desde la ingeniería se entiende que hace cada parte con el flujo principal. Siguiendo a David Linden se puede dividir el cerebro en las siguientes partes:

Tabla 2. Partes del cerebro y sus funciones.

Acciones que no cruzan por la consciencia	Tronco del encéfalo: Regulación básica de actividad inconsciente, funciones vitales, vigilia.	Aumentar-disminuir
	Cerebelo: coordinación de movimiento que se comunica desde los sentidos hacia los músculos y como deben reaccionar.	Transportar
	Cerebro medio: centros primitivos de la visión y el oído.	Unir- separar
Mezcla percepción	Tálamo: envío de señales sensoriales a partes superiores del cerebro	Unir
	Hipotálamo: homeóstasis, control de pulsiones básicas, segregación de hormonas impulsos sociales básicos: sexo y	Transformar

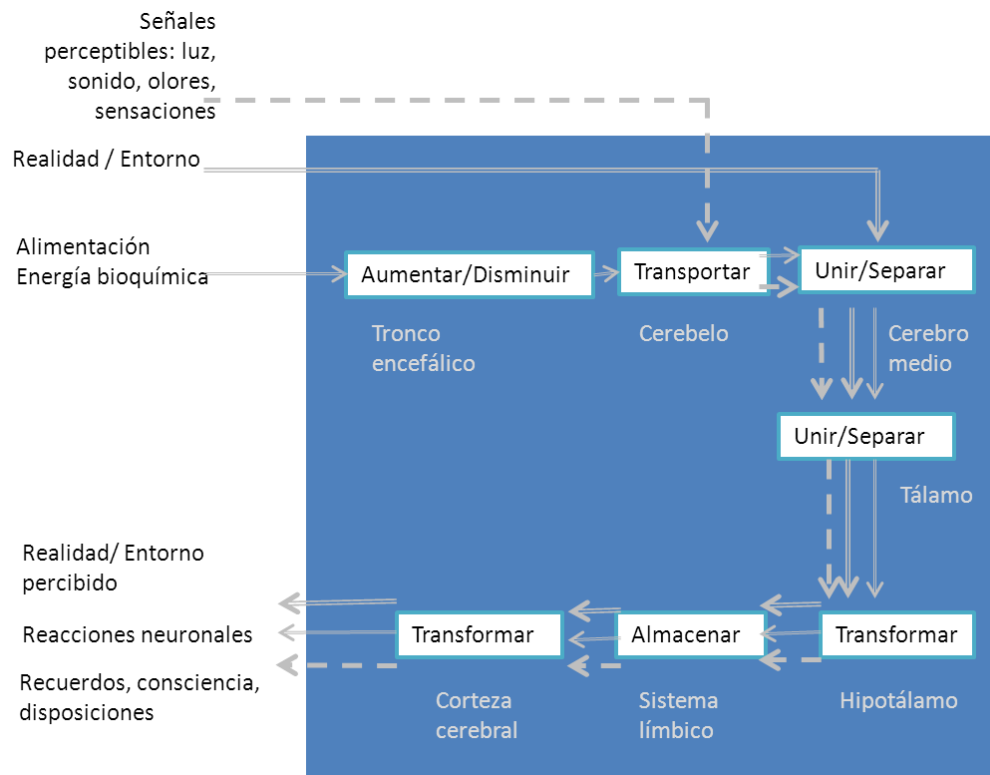
⁴⁵ Esta división no corresponde exactamente a todas las divisiones reales del cerebro, se eligen las de mayor influencia en el funcionamiento de la máquina.

⁴⁶ Dicha significación permite ver a la máquina en relación con sus funciones principales, se utilizan verbos que expresen de manera generalizada lo que la pieza aporta al conjunto del funcionamiento.

	agresividad. (Ej. Tiritar de frío, crecimiento)	
Inconsciente y consciente	Sistema límbico: procesamiento de emociones, principalmente miedo y agresividad y establecimiento de memoria para nuevos recuerdos (acción reacción)	Almacenar
Consciencia	Corteza: construcción de individuo, acciones sociales y morales, aspectos de la personalidad, capacidades cognitivas.	Transformar

Posteriormente los flujos son reemplazados por flechas, en el ejercicio de visualizar el funcionamiento del cerebro, así:

Gráfico 9. Esquema de funciones. Caja transparente del cerebro



A partir de este esquema, también es posible visualizar que el funcionamiento fue modificando paulatinamente al cerebro, en la gráfica se ve como nuevas zonas se

adhirieron a las ya existentes: el tronco encefálico, el cerebelo, y el cerebro medio, fundaron las primeras funciones de éste órgano; luego, el tálamo e hipotálamo se encargaron del procesamiento de las señales y la relación con el entorno. Por último se da una especie de articulación e interrelación entre todas ellas, que es posible por la corteza y al parecer, siendo el último paso del proceso, es donde se desarrollan acciones como: pensar, dudar, decidir, actuar.

Antonio Damasio, describe una necesidad, que según él ha modificado –y seguirá modificando- al cerebro humano. Este neurocientífico ha propuesto que la consciencia, y más aún la consciencia de la consciencia, ha sido un problema fundamental para que el cerebro se desarrollara y para que surgiera el ser humano. Para el autor esto es posible, en el terreno evolutivo, debido a que la consciencia “ha contribuido significativamente a la supervivencia de las especies que disponían de ella” (Damasio, 2012, p. 399), las ventajas sobre otras especies han sido decisivas, una mejor capacidad para evaluar las opciones, la precisión y el detalle que percibe del entorno le ha permitido construir una versión consciente de sí mismo, en las que la memoria, el razonamiento y el lenguaje (Damasio, 2010, p. 401) aportan de manera significativa. Este rediseño⁴⁷, para Damasio, no reside en algunos sectores del cerebro sino que aprovecha los distintos niveles que se han ido sumando, del tronco encefálico a la corteza cerebral.

Para alcanzar estas conclusiones el autor reconoce aquellos elementos individuales que hacen posible una consciencia, aquella actitud por la cual el hombre crea un protagonista de la propia existencia, con la subjetividad como rasgo principal (Damasio, 2012, p. 19). En su texto *Y el cerebro creó al hombre*, describe algunas razones por las cuales el “diseño”⁴⁸ del cerebro se ha ido adaptando a las necesidades de mayor complejidad, lo que le permite situarse de dos maneras diferentes en el mundo: como observador y como observador observado, o lo que es lo mismo testigo y protagonista (p. 33). En este

⁴⁷ Término de la ingeniería del diseño que se refiere a las mejoras que se realizan sobre algún producto ya existente y comercializado.

⁴⁸ Las comillas son mías

sentido: “La consciencia no solo se ocupa de las imágenes presentes en la mente, sino que, como mínimo, se ocupa de una organización de los contenidos mentales centrados en el organismo que produce y motiva esos contenidos” (Damasio, 2010, p. 29).

Ahora bien, el acercamiento a la mente a través de la modificación del cerebro parte de un obstáculo fundamental “la única visión directa que tenemos de la mente depende en parte de esa misma mente, de un proceso de consciencia subjetiva que tenemos sobradas razones para creer que no puede aportar una explicación comprensible y fiable de lo que ocurre”. (Damasio, 2010, p.34). La construcción mental de sí mismo es un proceso dinámico en permanente cambio, que según el autor goza de estabilidad en la mayoría del tiempo de vigilia –diferente de consciencia– y sueño, pero también alcanza estados de alteración durante ese mismo período (Damasio, 2010, p. 253). Así, Damasio se inclina por una mente subjetiva y coherente, que colecciona imágenes⁴⁹ que se relacionan de manera lógica con ellas según el valor que tengan para el individuo y se ocupa de elecciones conscientes e inconscientes (p. 121). Estas elecciones tienen un componente neurológico, es decir, partes del cerebro dedicadas a su funcionamiento. La mente es, entonces, propiedad de alguien y está al servicio de los intereses de esa persona con todas sus capacidades.

Damasio señala las siguientes premisas sobre la mente y el cerebro:

1. El reconocimiento del estado del organismo, es la primera representación que hace la mente. En esta los sentimientos primordiales proveen información al cerebro del cuerpo vivo, relacionadas con la existencia, y son producto de una intensa interacción entre el cerebro y el cuerpo.
2. En la relación del organismo con los objetos, el cerebro se vuelca sobre la acción que es posible debido a que, permanentemente, el cerebro registra las

⁴⁹ Las imágenes a las que hace mención Damasio son de diverso orden: gráfico, auditivo, táctil u otro al que tenga acceso quien posee dicha mente, razón por la cual son privadas y no se exteriorizan.

propiedades de las entidades y las situaciones que circundan a la persona y de esta manera prepara el momento en el que se interviene e interactúa.

3. La memoria de múltiples objetos, es el tercer y último eslabón hacia el sí mismo autobiográfico, que combina las dos instancias previas. Los sentimientos primordiales modificados permanentemente por el registro de estado del organismo y los registros que el cerebro recopila pasivamente, se almacenan y organizan de manera tal que informen a la consciencia, de su estado de consciencia en cualquier momento que así lo requiera, esto le permite viajar al pasado e imaginar el futuro sin hacerlo de forma física.

A partir de estas tres maneras de identificar a la mente y al cerebro, son reconocibles aquellas funciones que corresponden a reflejos subconscientes, procesadas en zonas específicas del cerebro, y ubicadas hacia el interior del mismo frente a aquellas otras que requieren del uso de más información para ser procesadas y que se distribuyen por toda la corteza cerebral.

Finalmente hay un asunto clave a considerar en la transformación del cerebro, el entorno, en la medida en que no todo lo que configura al cerebro viene de su interior y con el entorno se da un intercambio de información muy provechoso. Esto puede verse, incluso, en la organización de algunos de los genes humanos y ha sido un cuestionamiento de largo alcance que ha oscilado entre lo que la naturaleza y la educación pueden proveer para modificar al cerebro (Linden, 2010, p. 67). En la actualidad no se hace una división tajante entre una y otra, y se acepta que ambos aportes son igualmente relevantes.

Ahora bien, este despliegue de capacidad del cerebro, materializada en una pesada masa ubicada en la parte superior de la persona, teje acciones que permiten afirmar que se da la construcción de una mente humana. Tanto la neurociencia como la filosofía han denominado a este enlace *teoría computacional de la mente* (Pinker, 2011, p. 43) por la cual se entiende el cambio físico que sufre la información para poder ser almacenada y transformada en actitudes, sentidos y significados intencionales para la persona:

La teoría computacional de la mente resuelve esta paradoja: afirma que las creencias y los deseos son información, encarnada como configuraciones de símbolos, los cuales son estados físicos de fragmentos de materia, como chips de un ordenador o neuronas en el cerebro, y simbolizan las cosas del mundo porque son activados por esas cosas a través de nuestros órganos sensoriales y por lo que hacen una vez han sido activados. (Pinker, 2011, p. 44).

El cerebro es pues un primer eslabón en la construcción de algunas explicaciones sobre el funcionamiento de la mente y sin embargo no da todas las soluciones, así como la teoría de la computación es apenas una aproximación a la manera como el cerebro computa la información, en la que la simultaneidad de administración y respuesta son una cuestión fundamental en esta pesquisa. Así, entonces, se entiende como la mente humana es a su vez un conjunto de distintos elementos como se verá a continuación, con complejidades y novedades en su funcionamiento que particularizan su operar frente a otras mentes.

Diferentes lesiones cerebrales relacionadas con el lenguaje, han permitido establecer que se encuentra localizado en el hemisferio izquierdo del cerebro y la articulación silábica reside allí. Por esta misma vía ha sido posible conocer situaciones particulares sobre el funcionamiento de esta parte del cerebro, casos como afecciones del lenguaje que dejan intactas otras acciones complejas asociadas a la inteligencia. Persisten múltiples inquietudes sobre las razones por las cuales el cerebro se organizó de esta manera, además la administración contralateral, por la cual el hemisferio derecho controla al lado izquierdo del cuerpo y viceversa, son tanto obstáculos como caminos para resolver los acertijos sobre las zonas cerebrales dedicadas al dominio del lenguaje.

4. Mente que reafirma la humanidad

Acaso ¿Existe algo como la mente infantil? ¿La pregunta como acto lingüístico configura o da forma, permite entrever el entramado que se elabora en la mente del niño que la formula? ¿Propicia, abre, cambia, influencia algunos procesos de la mente, durante su

desarrollo? Se propone que con la mente se operan acaso las acciones de humanidad más representativas: conocer, aprehender, intuir y cuestionar el mundo, que destacan a un hombre entre la colectividad, a una especie de otra, a un hombre de otro.

Según Humberto Maturana “[...] cada vez que hablamos de lo mental, de lo psíquico o del alma, nos referimos a un modo de ser, a una forma de vivir, a una manera de relacionarnos, con otros, con el mundo, o con nosotros mismos” (2002, p. 199). Por tanto no se refiere a una separación sino a una integración de la disposición social, cultural, psicológica, afectiva con lo que sucede dentro de aquella “urna”⁵⁰ sellada, la biológica. Por su parte Steven Pinker, desde una perspectiva psicológica de la mente, propone la siguiente definición:

Un sistema de órganos de computación, diseñado por la selección natural para resolver aquellos tipos de problemas con los que se enfrentaron nuestros antepasados en su modo de vida como cazadores-recolectores; en particular, el conocimiento y el manejo de objetos, animales, plantas y otros individuos de la misma especie. (Pinker, 2011, pp. 39-40)

Aunque no es de interés resolver las problemáticas que se circunscriben alrededor de la temática sobre cómo funciona la mente, puede ser oportuno identificar cuales aspectos son los que han permitido las conclusiones sobre la diferencia de la mente humana con las mentes del reino animal –si así pueden denominarse– y las mentes artificiales, aquellas creadas por la robótica.

Uno de los aprendizajes heredados de los aportes de la computación al estudio de la mente ha sido el resultado del intento sin éxito de transmitir las acciones más sencillas de la mente a un dispositivo que combine la mecatrónica y la electrónica: ver, desplazarse, tomar objetos, pensar en objetos y personas. Esto ha representado un desafío sobre el que se ha hecho palpable la complejidad y la diversidad de acciones simultáneas que se llevan a cabo entre distintos órganos, que en conjunto le permiten al hombre comportarse de una manera específica. Incluso, si fuera posible diseñar una máquina capaz de transmitir acciones el reto a seguir desafiaría por mucho las capacidades de la ingeniería

⁵⁰ Las comillas son mías.

¿cuáles sería los usos y aplicaciones que haría la máquina con lo logrado?, por ejemplo. Y esto porque aparecen las preguntas sobre la inteligencia y las decisiones que se toman para aplicar de la mejor forma la información recopilada, en términos de Pinker:

Un sistema inteligente por lo tanto, no puede ser atiborrado con billones de hechos. Debe estar dotado de una pequeña lista de verdades comunes y una serie de reglas que permitan deducir las implicaciones que comportan. Pero las reglas del sentido común, como por ejemplo las categorías, son desalentadoramente difíciles de establecer. Incluso las más claras no logran captar nuestra forma de razonar cotidiana. (Pinker, 2011, p. 30)

La filosofía es quizá la primera disciplina que sitúo su interés sobre este tema y han sido sus aportes⁵¹ con respecto a la relación del hombre con la realidad, del individuo y su mente y del lenguaje como observatorio del suceso mental, sobre las que se han trazado pistas que hacen que su rol sea importante puesto que de manera permanente construye nuevas versiones sobre las anteriores, cada una con aportes y novedades que enriquecen las reflexiones.

La tradición psicológica, por su parte, dedicó sus estudios a las leyes básicas del sistema mental humano (Gardner, 1987, p. 107), la formación de los conceptos y la capacidad humana de procesar información. El rechazo al rigor impuesto por el conductismo alimentó nuevas versiones sobre la relación del hombre con el conocimiento, surgieron teorías sustentadas en la implementación de prácticas empíricas a fin de observar los

⁵¹ En el cartesianismo de Descartes, la mente pertenece y ocupa un lugar central para la existencia humana, que está inmersa en una realidad evidente y por lo tanto verdadera. Desde el empirismo, la mente crea la realidad percibida, como lo afirmara Locke (Gardner, 1987, p. 66). Posteriormente una postura escéptica, la de Berkeley introduce una mente capaz de crear la realidad, que entonces solo existe en la medida en que es percibida por la mente. Hume (Gardner, 1987, p. 71), se suma a este escepticismo planteando una negación sobre la morada de la mente, su ubicación en el cuerpo. Kant (Gardner, 1987, p. 73), toma su parte en este debate tomando como eje de referencia la individualidad, incluye al mundo sensorial, los fenómenos con los que interactúa el individuo y algunas categorías que facilitarán el entendimiento. Estos filósofos siguieron los aportes desde la lógica como una suerte de estructura, que permite relacionar la manera como la mente configura el mundo, produce los pensamientos sobre él y estructura las palabras, estos fueron aportes de los empiristas lógicos. Ryle, en su libro el "El concepto de mente" proclama que existe un error sobre la categoría, puesto que si bien era posible hablar de mente, no podía atribuírsele un lugar, un evento observable era lo que revelaba cada mente. Para Wittgenstein (Gardner, 1987, p. 84) es el lenguaje esa entidad que permite observar el suceso mental.

fenómenos. Con la inspiración de los estudios de la computación y la teoría de la información se iluminaron nuevos caminos para el área psicológica, las necesidades de pruebas experimentales sobre sus teorías fueron suplidas por este complemento. El nacimiento de la psicología cognitiva fue posible hacia finales de la década de 1940, y esta fusionó el método psicológico con investigaciones de laboratorio, ejercicio que se desarrolla controlando variables que afecten al sujeto cognoscente y aprovechando la teoría de la información, como metáfora de la relación de los conceptos con el lenguaje. Al ser un campo de amplios horizontes, la psicología hizo agrupaciones de los temas a estudiar, de tal manera que pudieron enfocarse en problemas más precisos. La psicología asumió en esta integración de saberes la responsabilidad de realizar no solo el estudio de los problemas del hombre sino a una revisión permanente del método para abordarlos, es decir, volver hacia sí misma para explorar la manera en que sus resultados influyen en el estudio del hombre.

Lista de tablas

Tabla 1. Resumen de aportes de diferentes lingüistas sobre la oración interrogativa.

Tabla 2. Partes del cerebro y sus funciones.

Lista de gráficos

Gráfico 1. Bill Watterson, 1993, Calvin y Hobbes

Gráfico 2. Caras en perspectiva de un Icosaedro.

Gráfico 3. Región perisilviana del cerebro.

Gráfico 4. Esquema de la primera parte del texto *Primacía hermenéutica de la pregunta*.

Gráfico 5. Mapa mental sobre la esencia de la pregunta.

Gráfico 6. Juegos de niños. Pintura de Peter Brueghel el viejo.

Gráfico 7. Esquema de flujos. Caja negra del cerebro.

Gráfica 8. Esquema de flujos. Caja negra de la neurona.

Gráfico 9. Esquema de funciones. Caja transparente del cerebro

