

**LA FILOSOFÍA DE MATTHEW
LIPMAN Y LA EDUCACIÓN:
PERSPECTIVAS DESDE MÉXICO**

DIRECTORIO UNAM

JOSÉ NARRO ROBLES

Rector

EDUARDO BÁRZANA GARCÍA

Secretario General

ENRIQUE DEL VAL BLANCO

Secretario Administrativo

JAVIER DE LA FUENTE HERNÁNDEZ

Secretario de Desarrollo Institucional

RAMIRO JESÚS SANDOVAL

Secretario de Servicios a la Comunidad

LUIS RAÚL GONZÁLEZ PÉREZ

Abogado General

ENRIQUE BALP DÍAZ

Director General de Comunicación Social

MARÍA TERESA URIARTE CASTAÑEDA

Coordinador de Difusión Cultural

JAVIER MARTÍNEZ RAMÍREZ

Director General de Publicaciones y Fomento Editorial



SILVIA JURADO CUÉLLAR

Directora General de la Escuela Nacional Preparatoria

ALEJANDRO MARTÍNEZ PÉREZ

Secretario Académico

LA FILOSOFÍA DE MATTHEW LIPMAN Y LA EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS DESDE MÉXICO

Eduardo Harada O.
(comp.)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Este libro se inscribe en el Proyecto titulado “Enseñar a pensar dentro y fuera de la ENP”, financiado por el programa Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato (INFOCAB SB400307) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

Coordinación editorial: Concepción Botello
Cuidado de la edición: Héctor Curiel
Formación: Salvador Jaramillo
Diseño de portada: Laura Paulina Hernández

Primera edición: 2012

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria
Coordinación de Difusión Cultural
Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,
C.P. 04510, México, D.F.

ISBN 978-607-02-3544-3

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables. La persona que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

Impreso en México / Printed and made in Mexico

Índice

Agradecimientos.	7
Introducción.	9
<i>Eduardo Harada Olivares</i>	
Matthew Lipman: una vida para enseñar a pensar	27
<i>María Elena Madrid Montes</i>	
La lógica en el proyecto de Filosofía para Niños	35
<i>María Teresa de la Garza Camino</i>	
John Dewey y la Filosofía para Niños de Matthew Lipman	45
<i>David Sumiacher D'Angelo</i>	
Pensamiento y ciudadanía: apuntes sobre la idea de educación en Matthew Lipman	61
<i>Marcos David Silva Castañeda</i>	
Hacia una democracia de alta calidad como meta del proyecto filosófico de M. Lipman.	69
<i>Pablo Flores del Rosario</i>	
Implicaciones que tiene ser un docente de Filosofía para Niños	79
<i>Mónica Velasco Vidrio</i>	
Del paradigma estándar al paradigma reflexivo. La crítica de M. Lipman a la “práctica normal” en la enseñanza	89
<i>Guadalupe Durán Pérez y Alejandra Velázquez Zaragoza</i>	
La importancia de la comunidad de diálogo filosófico en la formación de la identidad del adolescente	97
<i>Eugenio Echeverría Robles</i>	
El diálogo en la propuesta educativa de Matthew Lipman	113
<i>Eloísa González Reyes</i>	

El lugar de las preguntas en el pensamiento de Lipman	121
<i>Enrique González Cano</i>	
¿Filosofía para Niños en el bachillerato?	133
<i>Gustavo Andrés Lund Medina</i>	
Materiales didácticos para enseñar Filosofía para Niños en el bachillerato y con adolescentes	143
<i>Eduardo Harada Olivares</i>	
Insurgentes y Realistas: Conflictos por la libertad y la justicia	163
<i>Ana Graciela Bedolla Giles</i>	
Falacias y pensamiento multidimensional en Filosofía para Niños	175
<i>Eduardo Harada Olivares</i>	
Prospectiva de la Filosofía para Niños	199
<i>Eugenio Echeverría Robles</i>	
Información sobre los autores.	209

Agradecimientos

Éste es el tercer libro que publicamos con los recursos del Proyecto de Investigación SB400307 *Enseñar a pensar dentro y fuera de la ENP*. Por ello, queremos agradecer, de nuevo, al Comité Evaluador de la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato (INFOCAB), en concreto, del Área IV. De las Humanidades y de las Artes de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM por haber aprobado por dos periodos (de septiembre de 2007 a septiembre de 2009) nuestro proyecto, pues esta obra se publica, tardíamente, con los recursos que le fueron otorgados.

También agradecemos a Raymundo Velázquez Martínez, Director del Plantel 8 de la ENP, y Alberto Martínez Alcaraz, Secretario Académico del mismo plantel, por las facilidades que nos brindaron en todas las actividades académicas que realizamos como parte del proyecto mencionado.

En especial, estamos en deuda con Carlos A. Zaragoza González, quien realizó la corrección de estilo de todos los artículos. Aunque, por supuesto, la responsabilidad de los mismos sigue siendo de sus autores.

Finalmente, hacemos un gran reconocimiento a Héctor Curiel García quien, de manera muy comprometida, se hizo cargo del cuidado de la edición de este libro.

En éste y los dos libros anteriores Laura Paulina Hernández Ruiz y Salvador Jaramillo Aguilar, nos ayudaron, respectivamente, con las tareas de formación y de diseño de la portada: los productos que nos han entregado siempre han excedido nuestras expectativas por el gran profesionalismo que ponen de manifiesto.

Contamos con materiales para uno o dos libros más (sobre argumentación), pero no estamos seguros si podremos continuar con nuestras publicaciones pues parece que nuestros recursos ya no pueden estirarse más.

Ante cualquier eventualidad, queremos mencionar a algunos amigos, colegas y alumnos, quienes han participado de manera constante en las actividades académicas que hemos organizado, ya sea como asistentes, ponentes o colaboradores: Alfonso Aguario Álvarez, Lilia Bertha Alfaro Martínez, Enrique Chombo Sánchez, Blanca Susana Cruz Ulloa, Elena De Alba Rivera, Candelario Degante Castañeda, Martha Patricia Galván Benítez, Porfirio García de León Campero, María Sofía García Martínez, Edith Gutiérrez

Cruz, Rosa María Mejía Romero, Javier Naranjo Velázquez, Antonio Moreno Palacios, Fernando Ricardo Olvera Martínez, Elia Acacia Paredes Chavarría, Víctor Florencio Ramírez Hernández, Barbara M. Reséndis Caraza, Víctor Manuel Rodríguez Aguilar, Ixtzul Sofía Rodríguez Bachiller, José Jaime Rosas Rosas, Ethel Ivonne Sánchez Ramírez, Javier Sandoval Nando y Luz Evelyn Téllez Ramos.

Eduardo Harada Olivares
Responsable académico
del Proyecto INFOCAB SB400307

Introducción

Eduardo Harada Olivares
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

Si la filosofía tiene un talón de Aquiles, parece que sería el área de la preparación del profesorado.
Matthew Lipman, *La filosofía en el aula*.

A principios de los años setenta del siglo xx, y junto con otros filósofos y educadores, Matthew Lipman (1923-2010) creó la Filosofía para niños (*Philosophy for Children*). Propuesta que constituye un programa para el desarrollo de todo tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (CHAVs) relacionados con formas de pensar y actuar multidimensionales, esto es, que al mismo tiempo son críticas, creativas y cuidantes (*caring*). Para conseguir lo anterior, recurre a la metodología de la comunidad de investigación (*community of inquiry*), al saber procedimental de la Filosofía, así como a numerosos y variados planes de discusión y ejercicios que se incluyen en los manuales para el profesor que acompañan a las novelas especialmente escritas para las distintas etapas del programa. Pero el objetivo principal de la Filosofía para niños (FpN) es formar a personas razonables para la democracia, es decir, para una sociedad en la que los problemas sean solucionados y las decisiones sean tomadas con base en buenas razones, pero en la que también se reconozcan y respeten los diversos estilos de pensamiento, comportamiento y de vida que podemos adoptar los seres humanos como parte de ellas.¹ Lo anterior deja en claro que, a pesar de su nombre, la FpN puede ser utilizada para educar a personas de todas las edades: Filosofía para todos (FpT). Sin embargo, hasta ahora en México y en otros países sus aplicaciones fuera de los niveles educativos preescolar y primaria han sido muy escasas.

¹ Para una presentación amplia y detallada de la FpN de Lipman véase “Lipman: vivir para enseñar a pensar” de María Elena Madrid y “La lógica en el proyecto de Filosofía para niños” de María Teresa de la Garza, esto es, los dos artículos con los que inicia este libro.

Es por ello que —como parte de las actividades del proyecto de investigación PAPIME PE400909 Mejoramiento interdisciplinario de la competencia argumentativa de los alumnos de bachillerato (2009-2012)— decidimos dedicar un encuentro académico no sólo a la memoria de Matthew Lipman, fallecido el 26 de diciembre de 2010, sino a lo que parece ser el futuro de su obra y pensamiento: la formación filosófica de todos los seres humanos.

El Encuentro *La filosofía de Matthew Lipman y la educación* tuvo lugar los días 12 y 13 de mayo de 2011, de 10: 00 a 14: 00 y de 16: 00 a 20: 00 hrs, en las instalaciones del Plantel 8, Miguel E. Schulz, de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM.

Los objetivos del acto fueron:

- 1) difundir la obra y el pensamiento de Matthew Lipman, sobre todo, sus ideas acerca de la Filosofía y la educación;
- 2) promover la utilización de la metodología y los materiales didácticos de la FpN en todos los sistemas y niveles educativos, especialmente en el bachillerato y no sólo en las asignaturas filosóficas sino también en las ciencias formales o exactas, naturales y sociales así como en las humanidades y las artes;
- 3) propiciar la creación de estrategias y materiales didácticos de acuerdo con la concepción de la educación y la Filosofía de Lipman, pero, también, adaptados a las condiciones reales y específicas de los estudiantes y profesores mexicanos y
- 4) fomentar la aparición de perspectivas críticas que permitan seguir desarrollando y mejorando la propuesta del gran pensador, educador y ser humano que fue Matthew Lipman.

Cuando, a finales de 2010, Eloísa González Reyes y un servidor nos planteamos la posibilidad de organizar un encuentro dedicado a la filosofía de Matthew Lipman y su relación con la educación,² nunca pensamos recibir una respuesta tan buena como la que finalmente conseguimos.

Hasta hace poco tiempo, en mi opinión, no más de tres años, hablar de Filosofía para niños (FpN) en el bachillerato, por ejemplo, en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), o en otros niveles educativos superiores, no sólo despertaba ciertas suspicacias sino, incluso, algunas sonrisas condescendientes.

² Para más detalles sobre el Encuentro puede consultarse el blog: lipmanenseanza-filosofiybachillerato.blogspot.com.

Creo que todo cambió con la RIEMS, es decir, la Reforma Integral de la Educación Media Superior que puso en marcha o, impuso, la SEP en todo México y que trajo consigo la reducción o eliminación de la enseñanza de la Filosofía en muchas escuelas de bachillerato.³ Antes de que eso ocurriera, la mayor parte de quienes se dedicaban a la Filosofía no estaban muy preocupados por la enseñanza de esta disciplina fuera de las universidades y los institutos de investigación, bajo el supuesto de que, como es una disciplina muy importante, tiene que ser complicada y compleja, de manera que sólo puede estar dirigida a aquéllos que se ocupan de manera profesional de ella. Pero con la reforma mencionada todo cambió: al ver en peligro su fuente de trabajo, muchos profesores e, incluso, investigadores empezaron a buscar justificaciones teóricas y prácticas sobre la importancia, necesidad y utilidad de la enseñanza de la Filosofía, casi como si fuera un derecho humano fundamental. Y en ese momento no pudieron evitar darse cuenta de que un filósofo y sus colaboradores, desde hacía cuarenta años (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1977), habían estado llevando a la práctica la idea de enseñar Filosofía a partir de la niñez.

Como seguramente se habrán dado cuenta, les estoy contando el inicio de una novela que podría titularse “El re-descubrimiento de Lipman... en tiempos de la globalización neoliberal” o algo parecido. Creo que no sería muy difícil escribir un primer capítulo en el que un profesor que asiste a un curso de formación o actualización, por ejemplo, sobre competencias, cartas descriptivas, rúbricas o qué sé yo, pierde el hilo de la clase y se pone a pensar: “Si se pudiera enseñar Filosofía a todas las personas, incluso a mis alumnos...”.

Pero, repito, hace algunos años cuando alguien llegaba a hablar de FpN, casi de inmediato se levantaban ciertas “objeciones” o, en algunos casos, simples *prejuicios*. Por cuestiones de espacio sólo voy a mencionar de manera rápida los principales. Aunque estoy seguro que los artículos de este libro, es decir, la comunidad de investigación mexicana que tratamos de consolidar por medio de ellos, permitirán al menos disminuir su fuerza.

La primera objeción en contra de la propuesta de Lipman es que, como su nombre parecería indicar, *sólo* estaría dirigida a *niños* y *no a personas de otras edades*. El problema obvio es que muchos profe-

³ Los principales documentos oficiales de la sep sobre la RIEMS así como algunas críticas de algunos sectores de la comunidad filosófica mexicana pueden ser consultados en: <http://sites.google.com/site/observatoriosoficomx/Home/documentos-y-archivos-de-interes>.

sores no trabajamos con infantes, sino, por ejemplo, en la ENP, con adolescentes, los cuales pueden ser muy diferentes a los primeros.⁴

De hecho, la metodología de trabajo de FpN, esto es, la comunidad de indagación, podría sonar a algunas personas algo “infantil”: se lee en voz alta algún fragmento de las novelas especialmente escritas para el programa, por ejemplo, *El descubrimiento de Harry, Lisa y Mark*; individualmente o por equipos se elabora alguna pregunta sobre él; todas las preguntas se presentan frente al grupo y éste elige una de ellas conforme a sus intereses; finalmente, se discute sobre la pregunta, pero siempre bajo la guía del profesor, el cual puede apoyarse en alguno de los planes de discusión o los ejercicios incluidos en los manuales docentes del programa (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998).

La razón de ser de esa metodología es que, por medio de los personajes de las novelas, pero, igualmente, el comportamiento de los compañeros y el profesor, los estudiantes pueden obtener modelos de diferentes estilos de pensamiento, comportamiento y de ser razonables frente a los problemas propios de su edad y su medio, aunque, en realidad, vitales para cualquier ser humano, de manera que puedan y quieran interiorizar dichos modelos (Lipman, 1998b y De la Garza, 2000). Además, por medio de la metodología de la comunidad de investigación los participantes van desarrollando y mejorando no sólo sus conocimientos y habilidades para el diálogo sino también para el juicio y el razonamiento así como sus actitudes críticas, creativas y responsables (Lipman, 1994).

Lo anterior contrasta fuertemente con lo que, supuestamente, hacen o deben hacer los estudiantes de bachillerato y, sobre todo, los universitarios y de posgrado: resolver ejercicios y problemas, hacer tareas y responder exámenes, leer fuentes directas y trabajos especializados, investigar, preparar y presentar exposiciones en clase y elaborar trabajos escritos.⁵

⁴ Véase en este volumen “La importancia de la comunidad de diálogo filosófico en la formación de identidad del adolescente” de Eugenio Echeverría.

⁵ Me parece que las novelas y manuales del actual programa de FpN no son suficientes para niveles educativos superiores, incluso para el bachillerato, pues los conocimientos no sólo declarativos, sino, igualmente, procedimentales, que se manejan en esos niveles son mucho más elevados y complejos. Por ejemplo, en el bachillerato Lógica formal simbólica o matemática, proposicional y cuantificacional y no sólo aristotélica: inferencias inmediatas y silogismos. Además, a partir de la secundaria, pero quizá mucho antes, los estudiantes deben ser capaces de leer fuentes directas y no limitarse a comentarios o textos de divulgación. Por eso, en España, al traducir el manual *Investigación social*, que acompaña a *Mark*, se agregaron algunas lecturas de filósofos y teóricos sociales

Sin embargo, al menospreciar o desestimar la metodología de FpN se olvida que una de las formas de trabajo más usuales en la formación de profesores, en los cursos de posgrado y para la elaboración de tesis es el *seminario*,⁶ el cual, en esencia, es semejante a la propuesta de Lipman: filósofos como Charles Peirce (1997) y Karl

para que los alumnos las comenten y discutan sobre ellas, conforme a los objetivos de formación de la educación media superior. De hecho, no hay que olvidar que, al mismo tiempo que Lipman estaba desarrollando la FpN, compiló el libro *Discovering Philosophy* (1977), en el cual se presentan fragmentos y a veces textos completos de diversos filósofos y pensadores clásicos y contemporáneos sobre temas y problemas sociales, éticos y estéticos. Véase en este mismo volumen mi contribución titulada “Materiales didácticos para enseñar FpN en el bachillerato y con adolescentes”.

Sin embargo, lo anterior no significa que la propuesta de Lipman acerca de las narraciones filosóficas no pueda ser usada en otros niveles educativos: basta mencionar *Natasha*, diálogo un tanto detectivesco y para nada infantil, en donde Lipman presenta su concepción de la Filosofía y la educación, junto con las teorías educativas y psicológicas de Vigotsky y de otros pensadores rusos.

Otra de las debilidades de la FpN se refiere a la escritura, especialmente a la argumentativa: los estudiantes de FpN escriben y redactan poco. Es verdad, en *Suki* se promueve la escritura, pero la creativa, de corte literario, y no tanto la que se basa en argumentos. Lo anterior se explica, en parte, porque de acuerdo con la FpN el diálogo puede y debe ser el modelo de la escritura argumentativa, pero también porque en algunas de sus etapas este programa se dirige a estudiantes que no están capacitados para escribir, aunque sí para dialogar. No obstante, en bachillerato, licenciatura y posgrado es indispensable que los alumnos lean y, sobre todo, elaboren escritos argumentativos, por ejemplo, ensayos o disertaciones. Creo que una asignatura pendiente en FpN es el desarrollo de materiales didácticos que ayuden a elaborar esos tipos de escritos al seguir los principios de la indagación y la discusión filosóficas de Lipman.

⁶ Véase lo que dice José Gaos sobre el seminario, en tanto que práctica educativa filosófica, en *La filosofía en la Universidad* (2000). De hecho, tanto en el proyecto de investigación INFOCAB SB400307 Enseñar a pensar dentro y fuera de la ENP (2007-2009), como el proyecto PAPME PE400909 Mejoramiento interdisciplinario de la competencia argumentativa de los alumnos de bachillerato (2009-2011), trabajamos constantemente por medio de seminarios, que sirvieron para nutrir con ponencias los actos académicos que organizamos, por ejemplo, el Encuentro La filosofía de Matthew Lipman y la educación. Pero también trabajamos mediante esa modalidad porque consideramos que es esa la que estaba más acorde con la concepción del proceso-aprendizaje de la ENP y la que tiene a predominar en todos los ámbitos educativos: una que no esté centrada en el profesor, ni en la trasmisión de conocimientos y su recepción pasiva por parte de los alumnos, sino en la que se promueva el aprendizaje cooperativo y colaborativo (constructivismo social). Por otra parte, en lugar de la formación por medio de cursos impartidos por expertos de otras instituciones educativas, facultades o institutos, optamos por la autoformación. Se puede encontrar más información sobre los dos proyectos citados

R. Popper (1980), han señalado que el proceder real de la ciencia es comunitario y no puramente individual (Lipman, 1998). Desde luego, en niveles educativos superiores la investigación intersubjetiva debe adoptar modalidades especiales, pero eso no significa que sea por completo distinta respecto a lo que puede o debe ocurrir en cualquier salón de clase. Por el contrario, la metodología de la comunidad de investigación no sólo puede resultar muy fructífera para encontrar la solución a problemas filosóficos sino, igualmente, para enseñar y aprender cuestiones científicas, humanísticas y artísticas (Lipman, 2004).⁷

Eso sin tomar en cuenta que, si hacemos caso a algunos filósofos griegos como Platón y Aristóteles, pero, también, a otros más recientes como Dewey y Deleuze, y por “filósofo” entendemos alguien que se asombra ante el mundo, se preocupa por poner en orden sus pensamientos, otorgarle sentido a las cosas y, en general, formular preguntas ante lo que se le presenta e investigar para responderlas (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b), entonces todos los seres humanos deberíamos ser filósofos y los niños serían los filósofos por excelencia.⁸

De hecho, para evitar malentendidos como el mencionado, en México y otros países, se ha vuelto común hablar de ‘Filosofía para niños y adolescentes’. Incluso, en Argentina algunos han hablado de ‘Filosofía para todo público’ (Baili, Edwards y Pintus, 2003). Sin mencionar que se ha reportado la aplicación exitosa de la metodología y los materiales didácticos de FpN con estudiantes adultos de cursos nocturnos (Calvo, 1994). Es decir, alumnos parecidos a los que tenía a su cargo Lipman cuando, a finales de los años sesenta, impartía clases de Lógica en la Universidad de Columbia y el City College de Nueva York, pues allí fue donde se le ocurrió la idea de que era necesario enseñar a razonar y ejercer el juicio desde los primeros años de la vida y no hasta el bachillerato o la universidad cuando, probablemente, podría ser demasiado tarde. De hecho, en un inicio,

en: <http://ensenarapensar.blogspot.com> y <http://proyectopapimepe400909.blogspot.com>.

⁷ Un ejemplo de una aplicación de la FpN en otras disciplinas puede encontrarse en el trabajo de Ana Graciela Bedolla “Insurgentes y Realistas: Conflictos por la libertad y la justicia”, casi al final de este libro.

⁸ En “John Dewey. Hacia la Filosofía para Niños de Matthew Lipman” David Sumiacher aborda uno de los antecedentes filosóficos de la propuesta de ese autor.

Lipman pensó que la novela *El descubrimiento de Harry* podría tener como personajes centrales a estudiantes de *high school* (Lipman, 2002).

El nombre ‘Filosofía para niños’ también lleva naturalmente a pensar que se trata de una propuesta *solamente* dirigida a quienes enseñan o estudian *Filosofía*, pero no otras disciplinas o materias.

Una respuesta simple, aunque no completa, a esta segunda objeción, pero también en parte a la primera, sería que la concepción de la Filosofía que supone Lipman es diferente de la que usualmente tienen de ella no sólo quienes no la han estudiado en las escuelas sino, inclusive, la mayoría de los que viven de su enseñanza: para el creador de la FpN simplemente consiste en una investigación colectiva acerca de los problemas que deberían interesar a todas las personas porque todas tienen que enfrentarlos (Lipman, 1984).⁹ Por ejemplo, “¿qué es la realidad?, ¿quiénes somos?, ¿qué debemos hacer?” Por otro lado, la metodología que practica, a saber, la comunidad de investigación, esto es, el diálogo argumentado, no sólo puede resultar útil en cualquier aula sino en todos los ámbitos de la vida humana, incluida la política (Lipman, 1998). En efecto, ¿en qué asignatura no es necesario aprender a pedir, aceptar, evaluar y ofrecer razones? (Lipman, 2005), ¿acaso en la vida pública no se requiere de ciudadanos razonables? (De la Garza, 2000; Echeverría, s/f).¹⁰

Me parece que la tercera objeción es la más seria y difícil de responder. Puede ser formulada de la siguiente manera: la FpN es una propuesta creada para *condiciones diferentes* a las nuestras.

Esta objeción posee una buena dosis de verdad pues Lipman desarrolló la FpN al trabajar con alumnos de escuelas primarias de Nueva Jersey, en EUA (Lipman, 1992 y 2002). Ahora bien, el propio Lipman ha dicho que una de las cualidades de un pensador crítico es su “sensibilidad al contexto”, esto es, la capacidad para reconocer las limitaciones especiales, las excepciones y las circunstancias irregulares

⁹ Tomando en cuenta las dos objeciones anteriores, parecería que el nombre mismo de la Filosofía para niños implicaría una gran contradicción en los términos: ¿cómo enseñar Filosofía a infantes, si incluso muchos “adultos”, algunos de ellos profesores y con estudios formales en ella, tenemos problemas para entenderla? Una posible respuesta sería que Lipman no se refiere a la Filosofía académica, dedicada al examen de la historia de esta disciplina, a los problemas que sólo interesan a los filósofos o a la que se encuentra expresada en un lenguaje técnico o especializado.

¹⁰ Para encontrar una respuesta a esas preguntas puede resultar de mucho provecho la lectura de los artículos de Marcos Silva (“Pensamiento y ciudadanía: Apuntes sobre la idea de educación de Matthew Lipman”) y Pablo Flores (“Hacia una Democracia de alta calidad como meta del proyecto Filosófico de M. Lipman”).

además de las configuraciones globales (Lipman, 1908 y 2003). Y, en el caso que nos ocupa, esto quiere decir que si no queremos caer en aplicaciones de la FpN ingenuas o dogmáticas, pero tampoco mecánicas o irresponsables, debemos considerar las circunstancias específicas y concretas en las que utilizaremos este proyecto.¹¹

La tercera objeción puede ser dividida en dos dificultades particulares que tienen que ver con dos tipos de condiciones educativas distintas, aunque relacionadas. Una de ellas se refiere al *modo en que están organizados los planes de estudio* en la mayoría de las escuelas de los diferentes niveles y sistemas educativos de nuestro país, es decir, apunta a nuestras *condiciones curriculares*. La otra objeción se dirige a la *manera en que están conformados los grupos* y, por consiguiente, a nuestras *condiciones reales de trabajo*.

Pasando a la primera dificultad: los planes de estudio mexicanos, pero también de otros países, suelen estar organizados en torno a diferentes áreas, por ejemplo, ciencias formales o exactas, naturales o experimentales y sociales, además de humanidades y artes, así como al alrededor de distintas asignaturas independientes y separadas. Por ello, no se suele enseñar Filosofía en general, sino disciplinas filosóficas particulares, por ejemplo, Lógica, Ética o Estética. En cambio, aunque cada una de las etapas del programa de FpN está encaminada a una tipo de investigación filosófica específica, por ejemplo, *Harry* a la lógica y *Lisa* a la moral o ética (*Lisa*); no obstante, en casi cualquier párrafo de esas dos novelas se abordan problemas filosóficos y no filosóficos de diversa índole. Es decir, la FpN no respeta las demarcaciones del saber tradicionalmente aceptadas (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998).

Lo anterior sucede porque en la vida real los problemas sólo pueden ser explicados y solucionados por medio de aproximaciones teóricas o prácticas multidisciplinarias. Sin duda, la abstracción puede constituir una estrategia útil y necesaria en algunas ocasiones, pero no hay que llegar a creer que las abstracciones son iguales a la realidad. Por otra parte, si realmente se quiere que los estudiantes aprovechen fuera de las escuelas lo que aprenden dentro de ellas, se debe buscar que se enfrenten algo más que problemas artificiales, por estar claramente delimitados.

Entonces, repito, la objeción de que la FpN, por lo menos a la manera en que la concibió o presentó Lipman por primera vez, no

¹¹ Aunque es claro que esta objeción, así, en abstracto, sería aplicable a la mayoría de las propuestas filosóficas y educativas que se han aceptado y que se aplican hoy mismo en nuestro país, sobre todo, si se comienza con el marxismo y el constructivismo.

corresponde *total y exactamente* a la forma en que están organizados la mayor parte de nuestros planes de estudio, tiene cierto fundamento. No obstante, habría que preguntar, esa falta de correspondencia, ¿es culpa de la FpN o, más bien, de nuestro sistema educativo?, ¿cuál de los dos está mal?, ¿deberíamos abandonar la FpN o, más bien, tratar de cambiar a dicho sistema?¹²

Dejo abiertas esas preguntas y paso a considerar la segunda sub-objección: la que señala que la FpN no está pensada para las condiciones de trabajo reales que enfrentamos los profesores en la mayor parte de las instituciones educativas de países como el nuestro.

Sólo por poner un ejemplo, los profesores de la enp y el cch de la unam —en cierto sentido, privilegiados pues recibimos a alumnos que obtuvieron algunos de los mejores resultados de un examen de selección— no sólo tenemos que impartir programas de estudio muy extensos, plagados de contenidos declarativos y últimamente también procedimentales, sino que contamos con grupos de cincuenta o más alumnos. Eso sin mencionar que nuestros estudiantes poseen capacidades para el aprendizaje y el estudio muy dispares y, en algunos casos, limitadas o deficientes. Por lo demás, no están acostumbrados a dialogar de manera razonada, así que pretender que lo hagan parecería que sólo puede conducir al fracaso.

En efecto, por la descripción que hice al principio de la metodología de Lipman, parecería que ésta sólo es aplicable con grupos pequeños, en los que todos los alumnos puedan participar activa y ordenadamente. Sin embargo, no hay que confundir participar en una comunidad con tomar la palabra a cada momento, pues, sin duda, existen formas de participación que no se reducen a las puramente verbales o públicas. Por otro lado, la labor de un profesor en FpN radica, justamente, en saber dirigir una discusión, lo cual conlleva un uso equitativo de la palabra (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1998b).¹³

¹² Sobre el cambio que supone la FpN, no sólo en cuanto a la concepción de la Filosofía que se posee, sino, igualmente, a la que se tiene de la educación en general, véase “Del paradigma estándar al paradigma reflexivo. La crítica de M. Lipman a la ‘práctica normal’ en la enseñanza” de Guadalupe Durán y Alejandra Velázquez, así como “Implicaciones que tiene ser docente de Filosofía para Niños” de Mónica Velasco. En efecto, la FpN no sólo supone un cambio, más o menos radical, en la manera en que trabajan los profesores y las profesoras, sino, antes bien, en su forma de ser.

¹³ En ese sentido, las aclaraciones que ofrece Eloísa González en “El diálogo en la propuesta educativa de Matthew Lipman” resultan muy útiles y pertinentes.

Pero lo último no elimina por completo la fuerza de la objeción de que, como muchas otras propuestas extranjeras o novedosas que suenan bien o interesantes en teoría, la FpN no corresponde del todo a nuestra situación, por lo cual pretender llevarla a la práctica en algunos niveles y sistemas educativos supondría dejar de lado los programas oficiales y hasta las asignaturas mismas para enseñar *otra cosa*, lo cual, por razones obvias, sobre todo institucionales, supone diversas dificultades.

Aunque frente a ello tenemos a la mano varias alternativas no tan radicales: introducir o, reintroducir, la asignatura Filosofía, impartida unhas cuentas horas a la semana, aunque concebida a la manera de Lipman; otra sería enseñar todas las asignaturas de ese modo.¹⁴

En realidad, es fácil imaginar muchas otras posibilidades: utilizar la metodología de FpN sin sus materiales didácticos; emplear los planes de discusión y ejercicios sin las novelas; leer sólo algunos fragmentos de éstas directamente relacionados con los temas de los programas oficiales; hacer que los alumnos lean y respondan los planes de discusión y ejercicios como si fueran tareas; ajustar la metodología y sus materiales didácticos a nuestras condiciones; crear nuevos materiales, pero todo en el entendido de seguir manteniendo la metodología de Lipman; etcétera.

El problema es que algunas de esas estrategias, en apariencia, sencillas e inocentes, podrían traer más desventajas que ventajas, pues conllevan distorsiones frente a lo que se propone la FpN de Lipman.¹⁵

Podría seguir mencionando más problemas, pero lo que quiero destacar es que si realmente estamos interesados en valernos de la Filosofía y Didáctica de Lipman, entonces tenemos la obligación de investigar, razonar y discutir sobre ella para adecuarla lo más posible, tanto a las condiciones de nuestros alumnos como a las de nosotros mismos los profesores, pues no es seguro que todos estemos capacitados para trabajar con ella.

Sin embargo, hay que reconocer ahora que Lipman y algunos de sus colaboradores más cercanos, como Ann Margaret Sharp, parecen

¹⁴ Lipman estaría más de acuerdo con esta segunda posibilidad: impartir todas las asignaturas, por ejemplo, las matemáticas, de manera filosófica; es decir, no tanto clases de razonamiento en general o en abstracto, sino, más bien, de razonamiento matemático.

¹⁵ Consúltense los señalamientos acerca de lo que no deben hacer los profesores al enseñarla que se presentan al inicio de *Investigación filosófica*: Lipman, M., Sharp, A. M. y F. S. Oscanyan, 1998: 13-14.

haber guardado silencio por un momento (Lipman, 2010; Maughn, 2010),¹⁶ dicha tarea puede parecer demasiado ardua...

Afortunadamente, tenemos entre nosotros a personas que saben tomar la palabra y que pueden guiarnos para que prosigamos la discusión filosófica con esos y otros pensadores. Se trata de educadores que se han preocupado por enfrentar y solucionar los problemas que implica enseñar Filosofía a cualquier persona, comenzando por los niños. A decir verdad, en México y en otras partes del mundo, con el visto bueno del propio Lipman, desde hace varias décadas se ha trabajado no sólo al traducir sino, en realidad, al adaptar los materiales del programa FpN, pero, también, al crear novelas y manuales nuevos. Y tampoco han faltado quienes han lanzado críticas en contra de aspectos particulares y generales de la concepción de la actividad filosófica y la formación de personas que subyace y orienta a dicho programa; desde luego, no con el fin de descalificarlo o destruirlo por completo sino, al contrario, para mejorarlo y hacerlo avanzar (Kohan y Waksman, 2000; Waksman y Kohan, 2000; Santiago, 2006).¹⁷

En el Encuentro *La filosofía de Matthew Lipman y la educación* tuvimos el honor de recibir a cuatro de los principales especialistas en FpN, no sólo en México sino, en realidad, en el nivel internacional, como puede constatarse por la información incluida al final de este libro, en la sección “Acerca de los autores”. Estoy hablando de María Teresa de la Garza Camino (2000 y 2005), de la Universidad Iberoamericana (UIA); Eugenio Echeverría Robles (2002 y 2006), del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños y Adolescentes (CELAFIN) de Chiapas; María Elena Madrid Montes (2002 y 2007), de la Universidad Pedagógica Nacional (UNP), y Mónica Velasco Vidrio (1996 y 1996b), del Centro de Filosofía para Niños y Servicios Educativos (CEFINSE) de Guadalajara. Cada uno de ellos nos mostró diferentes estilos de concebir y trabajar con FpN de modo que fuéramos enriqueciendo y completando nuestra visión de ella.

Los cuatro han dedicado cerca de veinte años de sus vidas a formar a los profesores para el programa de FpN. Lo han hecho por medio de la publicación de artículos, libros, traducciones y adaptaciones, pero, sobre todo, la creación de centros educativos y

¹⁶ Ann Margaret Sharp falleció el 1 de julio de 2010 y Matthew Lipman el 26 de diciembre del mismo año.

¹⁷ En el artículo de Andrés Lund “¿Filosofía para niños en el bachillerato?” se presentan algunas críticas a la propuesta de Lipman y a la manera en que se le ha interpretado en México.

la participación en congresos, cursos, talleres, diplomados y hasta posgrados.¹⁸ Como dije al principio, Eloísa González y un servidor nunca soñamos poder contar con todos ellos en un mismo encuentro. Desde luego, agradecemos profundamente su compromiso con los ideales filosóficos y educativos de Matthew Lipman.

En su conferencia magistral la doctora María Teresa de la Garza, también profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, nos habló de “La lógica en el proyecto de Filosofía para niños”, pues si la FpN busca formar a personas razonables para la democracia, entonces debe desarrollar la capacidad de éstos para el juicio y el razonamiento. Sin embargo, para Lipman el objetivo de la enseñanza de la Lógica no es sólo que pensemos sobre nuestro propio pensamiento o que nos animemos a aplicar la Lógica en situaciones prácticas sino, ante todo, que nos guíemos por ella al actuar y tomar decisiones. Además, Teresa de la Garza nos habló de la historia de la FpN de Lipman y de algunos de sus principales antecedentes filosóficos (Pierce y Dewey).

El doctor Eugenio Echeverría Robles, fundador y director del CELAFIN de Chiapas, abordó el tema de “La importancia de la comunidad de diálogo filosófico en la formación de la identidad del adolescente”, en la cual dejó en claro que la metodología de la FpN, a saber, la discusión filosófica, no sólo puede ser empleada para educar a niños sino también a adolescentes, pero, sobre todo, mostró que ella puede contribuir a desarrollar y mejorar habilidades y actitudes al igual que formas de ser. Eugenio, apoyado en diversas propuestas psicológicas y educativas, explicó la manera en que la participación en una comunidad de indagación puede contribuir a que los adolescentes desarrollen una identidad personal armónica.

Por su parte, Mónica Velasco, directora del CEFINSE de Guadalajara, dictó una conferencia en la que abordó un problema fundamental: “Implicaciones que tiene ser un docente de Filosofía para Niños”. En efecto, Lipman no sólo se planteó el asunto de la formación de los alumnos sino, igualmente, una dificultad paralela que a veces se olvida, pero que puede resultar más difícil de resolver que la primera: la formación y autoformación de los profesores. La conferencia de Mónica fue muy cálida, entrañable y enriquecedora, pues no sólo nos habló de los profesores encargados del programa

¹⁸ Para una breve historia de la FpN en México, pero, también, una visión de su futuro, léase “Prospectiva de la Filosofía para niños” de Eugenio Echeverría, que tomamos para este volumen de la página del celafin. Disponible en línea: <http://celafin.org/prospectiva.html>.

de FpN sino, en realidad, de todos los seres humanos como seres que debemos estar concientes de las relaciones que guardamos con otras personas, pero también como constructores de conocimiento y significado.

Finalmente, María Elena Madrid, profesora e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cerró el encuentro con un trabajo cuyo título, en buena medida, sintetizó los objetivos de todo nuestro acto: “Lipman: vivir para enseñar a pensar”; aunque, tomando en cuenta el contenido de su conferencia, habría que precisar: enseñar a pensar de manera crítica, creativa y cuidante para actuar y vivir del mismo modo. Basándose en la autobiografía de Lipman, *A Life Teaching Thinking* (2008), María Elena, abordó los problemas que se han enfrentado al utilizar FpN en diversas comunidades indígenas y en extrema pobreza de nuestro país, por ejemplo, en Chiapas.

Además, gracias a la inmensa generosidad de Eugenio Echeverría y Mónica Velasco contamos con dos talleres: uno sobre la novela *Lisa* y otro sobre *Mark*, es decir, acerca del cuestionamiento ético y la investigación social. Esto me pareció fundamental para acercarnos a los objetivos de este Encuentro, pues muchas personas sólo conocen la Filosofía y Didáctica de Lipman por medio de sus escritos o los de sus seguidores, pero no han tenido la oportunidad de vivir la experiencia de participar en una comunidad de investigación. Durante la hora que duró el taller dirigido por Mónica Velasco todos los participantes ayudaron a leer en voz alta el segundo episodio del octavo capítulo de la novela *Mark*; en forma individual plantearon una serie de preguntas sobre él; por mayoría de votos se eligió una de ellas (“¿Qué es la justicia?”) y se la discutió en forma grupal. El taller a cargo de Eugenio Echeverría tomó tres horas, lo que permitió que, además de las etapas antes descritas, las preguntas pudieran ser plantadas por equipos y que también se pudiera explicar de manera general el proceso que se sigue por medio de metodología de la comunidad de cuestionamiento.

Por supuesto, haber participado en los talleres de este Encuentro no fue suficiente para conocer a cabalidad la propuesta de Lipman. Sin embargo, estoy seguro que la “probadita” que disfrutamos nos ayudó a despejar malentendidos como a los que me referí al principio de este escrito, aunque posiblemente hizo surgir en cada uno de nosotros nuevas dudas, lo cual no fue inadecuado, sino todo lo

contrario: una de las finalidades de FpN es la aparición de preguntas justificadas y bien formuladas.¹⁹

Junto con los conferencistas, también nos acompañaron ponentes que han contribuido más recientemente al crecimiento del movimiento de FpN y Adolescentes en nuestro país. Me refiero a Pablo Flores del Rosario, David Sumiacher D'Angelo y Ana Graciela Bedolla Giles, quienes también han fundado centros y organizado diversas actividades académicas.²⁰ Además, pudimos escuchar trabajos de Alejandra Velázquez Zaragoza, Guadalupe Durán Pérez, Enrique González Cano, Marcos David Silva Castañeda, Andrés Lund Medina, Eloísa González Reyes y un servidor en los que se presentarán reflexiones y materiales didácticos originales.

En concreto, en las ponencias se abordaron diferentes temas. Entre ellos algunos políticos: democracia (Pablo Flores) y ciudadanía (Marcos Silva). Pero también cuestiones educativas: el diálogo (Eloísa González), la educación reflexiva (Guadalupe Durán y Alejandra Velázquez) y la importancia de las preguntas en la enseñanza (Enrique González). Se presentó un material didáctico original sobre una cuestión histórica basado en la metodología de Lipman (Ana Graciela Bedolla), así como dos propuestas para tratar de aplicar esa metodología en el bachillerato (Andrés Lund y Eduardo Harada). Relacionado con lo último, se exhibió y comentó un video sobre una aplicación de la FpN en un curso de Lógica de la ENP (Eloísa González). Desde luego, también se habló de los antecedentes filosóficos y educativos de la obra de Lipman (David Schumiacher).

Y no obstante este sinfín de grandes aportaciones, quiero destacar, muy especialmente, las intervenciones de Eloísa González y Andrés Lund.

Eloísa es la pionera y la más constante, incluso, diría, la más obstinada promotora de la FpN en la ENP. En el Encuentro pudimos observar directamente su trabajo, aunque sólo de manera resumida, en un video titulado *La aventura del pensar*, en el que se muestra la utilización de la metodología de FpN con alumnos que cursaban la asignatura Lógica en el Plantel 5 de la ENP. En el caso de Andrés, en 2001 publicó un libro de texto titulado *Lógica y Pensamiento crítico* en el que recurre al estilo narrativo característico de las novelas de Lipman. En efecto, junto con el tratamiento de los temas incluidos

¹⁹ Sobre la función de las preguntas en FpN tenemos en este libro el artículo “El lugar de la pregunta en el pensamiento de Lipman” de Enrique González.

²⁰ Centros de FpN en Chalco, Toluca y Tepepan, respectivamente.

en el programa oficial de Lógica, introduce diálogos en los que alumnos preparatorianos discuten de manera crítica sobre lo que van aprendiendo.

Por otra parte, en el proyecto de investigación INFOCAB SB400307 Enseñar a pensar dentro y fuera de la ENP, en el cual trabajamos de 2007 a 2009, llegamos a la conclusión de que para desarrollar y mejorar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores (CHAVS) de nuestros alumnos para el pensamiento crítico, creativo y responsable no es suficiente con la enseñanza de la Lógica formal sino que es necesario recurrir a la Lógica informal, pero, sobre todo, a la Teoría y Didáctica de la argumentación. Además, nos dimos cuenta de que, para alcanzar nuestros objetivos formativos la mejor metodología de trabajo que tenemos a nuestra disposición es la comunidad de investigación de Lipman, pues no sólo permite trabajar los aspectos cognoscitivos o puramente intelectuales, sino también los socio-afectivos, así como los referentes a valores y virtudes.²¹

Y en los dos primeros años del proyecto papime PE400909 Mejoramiento interdisciplinario de la competencia argumentativa de los alumnos de bachillerato (2009-2012) trabajamos en la argumentación escrita —por cierto, descuidada en la FpN de Lipman, pero fundamental en los niveles educativos superiores—, por ejemplo, la que se emplea en los ensayos y los trabajos académicos que normalmente se les solicitan a los estudiantes en cualquier asignatura y en los que no sólo se deben presentar información de manera ordenada sino, ante todo, defender posturas y propuestas personales por medio de argumentos. En este tercer y último año de nuestro segundo proyecto de investigación, creemos que ha llegado el momento de enfocarnos a la argumentación hablada, esto es, la que se emplea en los diferentes tipos de diálogo; no obstante, de hecho, gracias a la propuesta metodológica de Lipman, no hemos dejado de trabajar con y en ella.

En este libro se publican todas las conferencias magistrales y las ponencias presentadas durante el Encuentro *La filosofía de Matthew Lipman y la educación*, pero, también, algunas contribuciones leídas en las dos mesas dedicadas a la FpN que formaron parte de las *Jornadas filosóficas. Primavera 2011. Filosofía y educación*, organizadas por el Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía (CMPF) y la Universidad

²¹ Una aplicación de estas ideas se encuentra en el artículo “Pensamiento multidimensional y falacias en FpN de Lipman”, de un servidor. También véase las introducciones y mis colaboraciones en los libros Irving Copi y la enseñanza de la lógica (UNAM, 2010) y Pensar, razonar argumentar: enseñar lógica (UNAM, 2012).

Autónoma del Estado de México (UAEM) y que tuvieron lugar los días 26 y 27 de mayo de 2011 en Toluca, Estado de México.

Esperamos que nuestra obra ayude a construir el mundo con el que soñó Matthew Lipman y que, gracias a su Filosofía y a sus propuestas educativas, hemos sentido que nos acercábamos en varios momentos del Encuentro que he reseñado: uno en el que predomine el diálogo argumentativo, las razones sean examinadas de manera crítica, se busquen y creen opciones pero, sobre todo, que cada uno de nosotros cuide de sí mismo y de los demás.

REFERENCIAS

- Baili, E., E. Edwards y A. Pintus (2003), *Filosofía apta para todo público. Chicos y grandes pensando juntos*. Santa Fe: Homo Sapienes.
- Benjamin, M. y E. Echeverría (1992), "Knowledge and the Classroom" (en) Sharp y Reed (1992), 64-78.
- Calvo, J. M. (1994), *Educación y filosofía*. Barcelona: Paidós.
- De la Garza, M. T. (2000), "Filosofía y literatura: una relación estrecha" (en) Kohan y Waksman (2000), 95-100.
- (2005), "Comunidad, Democracia y educación en el pensamiento de M. Lipman" (en) García Moriyón (2002b), 205-222.
- Echeverría, E. (2002), "El papel de la comunidad de diálogo en la formación de la identidad del adolescente" (en) García Moriyón (2002b), 185-203.
- (2006), *Filosofía para niños*, 2ª ed. México: SM de Ediciones.
- (s/f), "Democracia y Filosofía para Niños". Disponible en: <http://www.oocities.org/avcordero/FpN14.htm>.
- Gaos, J. (2000). Obras completas. Tomo XVI. La filosofía en la Universidad. México: UNAM.
- García Moriyón, F. (coord.) (2002a), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (coord.) (2002b), *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Harada O., E. (2005), "Programas para enseñar a pensar: ¿desarrollo de habilidades del pensamiento o Filosofía para niños?". *Shyn-tesis*, Año, 9, No. 35, julio-septiembre, 34-43.
- Kohan, W. y V. Waksman (comps.) (2000), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Brasil: Ediciones Educativas.
- Lipman, M. (1977), *Discovering Philosophy*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- (1984), *Philosophy goes to School*. Filadelfia: Temple University Press.

- (1989), *Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1992), “Some Remarks by Matthew Lipman on Philosophy for Children” (en) Sharp y Reed (1992), 3-12.
- (1992b), “Sources and References for *Harry Stottlemeier’s Discovery*” (en) Sharp y Reed (1992), 189-266.
- (1994), “Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía” (en) S. Maclure y P. Davies (comps.), *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Paidós, 143-154.
- (1998), *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1998b), “El papel de las narraciones en la educación moral” (en) F. García Moriyón (ed.) *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2002), “Matthew Lipman: una autobiografía intelectual. Entrevista realizada por F. García Moriyón” (en) García Moriyón (2002b), 17-46.
- (2003), *Thinking in Education*, 2da. Ed. Reino Unido: Cambridge University Press.
- (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa.
- (2005), “Siete ideas en torno al papel del pensamiento en la educación” (en) G. Albornés y otros, *Filosofía en la escuela. La práctica de la filosofía en las aulas*. Barcelona: Grao, 19-23.
- (2010), “La contribución de Ann Sharp: una conversación con Matthew Lipman [y David Kennedy]”. *Crear mundos*, No. 8, verano-inverno, 16-19.
- Lipman, M. y A. M. Sharp (1988), *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1990), *Investigación social. Manual para acompañar a Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1995), “Los filósofos de los niños. Entrevista por W. O. Kohan” (en) *Filosofía para niños*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 39-49.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y F. S. Oscanyan (1977), *Philosophy in the classroom*. Nueva Jersey: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- (1998), *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.
- (1998b), *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lund. A. (2001), *Lógica y Pensamiento crítico*. México: Sophia.

- Madrid, M. E. (2000), “¿Quién es el maestro de filosofía?” (en) Kohan y Waksman (2000), 191-202.
- (2007), “El derecho a la infancia y comunidad de indagación”. *Childhood & philosophy*, V. 3, N. 5, jan/jun. Disponible en: www.filoeduc.org/childphilo/n5/mariaElena.htm.
- “Multiculturalism, Extreme Poverty and Teaching F4C in Juchitán: A Short Report Research”. Disponible en: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=view&path%5B%5D=298>
- Maughn, G. (2010), “Death/Obituary: Matthew Lipman 1922-2010”. Disponible en: <http://groups.google.com/group/philosophy-updates/msg/086319fa4e39b1c9>.
- Peirce, Ch. (1997), *Escritos filosóficos*, vol. I. Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- Popper, K. R. (1980), *La Lógica de la investigación científica* [1934]. Madrid: Tecnos.
- Santiago, G. (2006), *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Paidós: Buenos Aires.
- Sharp, A. M. y R. F. Reed (ed.) (1992), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*. Filadelfia: Temple University Press.
- Velasco, M. (1996), “Filosofía para niños: una alternativa para resignificar la práctica”. *Sinéctica*, No. 8, enero-junio, 15pp.
- (1996b), “Searching for Meaning in Teacher Training”. *Analytic Teaching*, Vol. 16, No. 2, 112-115.
- Waksman, V. y W. Kohan (2000), *Filosofía para niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Ediciones educativas.

Matthew Lipman: una vida para enseñar a pensar

María Elena Madrid Montes
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

IDEA DE FILOSOFÍA

Matthew Lipman entendía la filosofía como una morada acogedora para la racionalidad y la imaginación, su verdadero potencial educativo se muestra no tanto al presentarla como sistema o disciplina especulativa, sino como actividad dialógica que nos permite una permanente reestructuración de significados (Lipman, 2004: 11). Así, la filosofía contemporánea está dedicada al análisis crítico de significados, valores, conceptos, razonamientos y formación de juicios evaluativos y clasificatorios. Entendida de esta forma, entonces, “la filosofía es la molécula esencial de la educación primaria y la abstracción y el significado son sus dos propiedades esenciales” (Lipman, 2004: 103), por lo que, la filosofía es abstracta y al mismo tiempo tiene contenido, ya que los conceptos filosóficos le dan sentido a nuestra experiencia y a nuestras prácticas.

De esta manera, en el contexto educativo, la filosofía debería ser entendida como la disciplina que permite la consolidación del razonamiento infantil, es decir, de la capacidad de formación y enriquecimiento de conceptos, del juicio crítico y de la argumentación.

Dentro del campo del pensamiento crítico o lógica informal, Lipman es, sin duda, uno de sus protagonistas,¹ ya que reconoció desde un principio el increíble potencial que tenía tanto en el desarrollo como en la calidad de nuestra forma de pensar. Concebía a la lógica, al igual que Wittgenstein, como el resultado de prácticas sociales, es decir, que a partir de las relaciones humanas se derivan las relaciones lógicas, por lo que “... la cooperación social en el discurso conduce a la coordinación de las perspectivas o puntos de vista, lo cual a su vez conduce a la coordinación de proposiciones

¹ En 2003, Lipman reescribió su libro *Thinking in education* para la segunda edición; en particular el capítulo 2 es muy interesante, ya que ofrece una espléndida versión de la historia del pensamiento crítico, si bien él distingue entre la enseñanza para el pensar y el pensamiento crítico.

que conllevan coherencia lógica así como otras operaciones lógicas” (Lipman, 2004: 45) y como Wittgenstein pensaba que la mejor forma de entender la conexión entre lógica, pensamiento y mundo era, al menos para él, algo sencillo, entonces “...la lógica de relaciones es como la interiorización o internalización de relaciones sociales: a medida que el diálogo externo se transforma en diálogo interior, el diálogo interior nos conduce al pensamiento” (Lipman, 2004: 44).

Asimismo, se reconoce la importancia que la lógica tuvo en la génesis de sus ideas y el papel central que tiene en su programa educativo y, por ello, como maestro de lógica durante años en la Universidad de Columbia, recomendaba que “...en la enseñanza de la lógica es mejor pasar de la lógica informal, es decir, la lógica del razonamiento práctico con lenguaje natural, a la lógica formal con símbolos en lugar de palabras”. (2004: 97)

A diferencia de Piaget, quien reconoce la importancia de la lógica para dar cuenta del desarrollo cognitivo y la usa para describir la estructura del razonamiento dando lugar a la caracterización de los estadios del desarrollo cognitivo, para Lipman la lógica es un instrumento educativo que activa el pensamiento, lo enriquece y, por lo tanto, debemos de ponerlo lo más pronto posible a disposición de los niños. Su novela *El descubrimiento de Harry Stottlermeier* (Lipman, 1974) es sin duda un modelo para la enseñanza de la lógica aristotélica² a adolescentes.

EDUCACIÓN, PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO

Por su parte, entendía el pensamiento complejo como la combinación de un pensamiento substantivo con uno procedimental, esto es, aquel que toma en cuenta su propio proceder o metodología y trata de mejorarlos, y en donde el sujeto del pensamiento complejo es alguien que “sabe que sabe” y que se responsabiliza de su forma de pensar (Lipman, 1997: 204-206). Las operaciones cognitivas de primer nivel son sobre la realidad externa, involucran aprendizaje, resolución de problemas, percepción, etc. En cambio, las de segundo nivel, son metacognitivas ya que aluden o son una reflexión sobre representaciones y procesos internos y la autoconciencia que se logra

² Hay diversas traducciones al español, existen además, una versión colombiana realizada por Diego Pineda, una versión argentina por Walter Kohany una versión mexicana por Eugenio Echeverría.

de ellos. La metacognición busca estructurar, juzgar y manipular las operaciones del primer nivel.

Así entendidas las cosas, la principal tarea educativa es propiciar, estimular y desarrollar el pensamiento complejo y, en este sentido, el aula puede ser un espacio privilegiado.

Pero también plantea que se necesita desarrollar diversos estilos de pensar como el pensamiento crítico, el creativo y el de cuidado o moral. En particular (Lipman, 2004: 69), afirmaba que la enseñanza de la ciencia debe entenderse como una forma de iniciar al estudiante en un estilo de pensar peculiar, el estilo de pensar del científico, y no en la acumulación inconexa de información científica, que no es relevante ni significativa en la vida cotidiana de los niños y que, por lo general, es bastante aburrida y atrasada.

Además, como buen discípulo de Dewey y entusiasta seguidor de Vigostky, afirmaba la primacía del pensamiento sobre el conocimiento en la educación (Lipman, 2004: 18), lo cual parece un lugar común ahora que los países de la Unión Europea se preparan para, en pocos años, volverse sociedades del conocimiento.³ Sin embargo, y una vez que le queda claro que la educación no debe enfocarse hacia la adquisición del conocimiento y la información, sino que su eje central debe ser el pensamiento, no descarta ni le quita importancia al conocimiento, de allí que le preocupara cómo lograr un acercamiento humanístico al conocimiento científico; esto, en nuestro ámbito nacional, nos debería de llevar a reconocer y, en consecuencia, a recuperar el papel fundamental que las humanidades han tenido en la enseñanza básica y media superior, por más que en México la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), promovida por la Subsecretaría de Enseñanza Media Superior, las haya eliminado de la currícula oficial.⁴

ENSEÑANZA Y DESTREZAS

Ahora bien, como un filósofo con fuerte influencia vigostkiana, para él “enseñar precede al desarrollo y lo atrae hacia sí” (Lipman, 2004: 61-64) ya que la enseñanza da vida a toda una serie de procesos

³ El Tratado de Lisboa es el mejor ejemplo y el primer paso para su obtención y consolidación.

⁴ Incluyendo a las humanidades, es decir, la historia, la literatura, el arte, etc.; pero hay que perseverar, ya que aun cuando hayamos perdido una batalla, no significa haber perdido la guerra, por ello, hay que insistir, pues difícilmente hay otra profesión que le gane a la de filósofo. Cfr. *El observatorio filosófico*.

de desarrollo que no es posible suscitar de otra manera en el niño, contrario a lo que afirma Piaget, quien plantea que la enseñanza debe orientarse hacia las cosas maduras que el niño ya sabe hacer y en cada estadio las describe, o más bien, las prescribe, para algunos educadores ortodoxos, con lo que excluye otras posibilidades. Lipman (2004: 65) afirma, en cambio, que lo importante no es lo que el niño puede entender y hacer ahora, por su cuenta, sino, más bien, lo que podrá hacer mañana, si recibe ayuda ahora, ya que el objetivo es ayudarlo a madurar. Por consiguiente, la enseñanza debe enfatizar la adquisición de destrezas y habilidades, en vez de la adquisición de contenidos y darle igual importancia al aprendizaje colaborativo, con los compañeros, como la que damos al aprendizaje con el maestro y el libro.

En particular, y partiendo de la distinción entre las competencias, que son universales, y las habilidades o destrezas, que son concretas e individuales, destaca (Lipman, 2004: 55) un grupo de las segundas para indagar en un entorno escolar:

- investigación o análisis de un asunto problemático: desde la formulación de hipótesis hasta la recopilación y selección de pruebas, comprobación de predicciones
- destrezas del razonamiento: coordinación, extensión y defensa del conocimiento, no de su adquisición, preservar la verdad
- formación de conceptos que conlleva la organización de información difusa en grupos manejables
- destrezas de traducción que permiten, con fluidez y flexibilidad, mantener el significado al cambiar el contexto

QUÉ ES EL TEXTO PARA LIPMAN?

Otro punto importante es el referente al papel del texto, por ello, Nussbaum (1997) y MacIntyre (1984) han hecho hincapié en la importancia de las narrativas para la comprensión del significado de los términos, en particular de los términos valorativos, y Lipman no sólo reconoce lo anterior, sino que ve el texto como un mediador entre la cultura y el individuo, un reflejo de los valores y logros de generaciones anteriores, incluso una reflexión crítica de ellos, pero agrega algo fundamental: también es un modelo *sui generis* de una comunidad de indagación.

Considera que un texto de filosofía para niños debe ser representativo de lo que se ha tratado y discutido a lo largo de la historia

de la filosofía; sin duda, las novelas filosóficas de Lipman son ejemplares en este sentido, por el respeto e inclusión de la diversidad de enfoques que caracteriza a la filosofía contemporánea.

Caso particular es la diferencia que existe entre un texto expositivo y un texto narrativo de filosofía para niños, ya que, en realidad, el primero requiere que el alumno absorba y relacione mucha información, extensiva y cualitativa. En contraste, una novela enfoca de manera intensa y cualitativa, además de que, al ir leyendo, desarrolla una especie de poder acumulativo y cobra un impulso propio, incluso devuelve energía al lector. Así, una novela permite interrelacionar y componer significados acumulativamente, en cambio, un texto expositivo es lineal, inerte. Algo más que no puede aportar un texto expositivo es una enseñanza de civilidad y democracia, ya que leer en voz alta y por turnos, como se hace en una comunidad de indagación, implica que debo escuchar y poner atención si quiero que los demás me escuchen y atiendan, es decir, se establece un compromiso moral de reciprocidad, pero también de respeto, de reconocimiento y la experiencia de compartir significados.

Lipman (2004:71) sostiene, en especial, que los relatos son bienes espirituales, en ellos los niños se apropian de significados que pueden compartir, que les aportan otros mundos posibles donde pueden vivir, otros reinos que habitar, y les proporcionan a los niños poder sobre este mundo, en lugar de constituirse en una huida.

Así, gracias al ingenio y labor de Lipman en sus novelas, la filosofía es presentada a los niños como un juego cognitivo ameno, divertido y estimulante; las narrativas filosóficas del programa intentan modelar y estimular el desarrollo cognitivo, no tan sólo que se correspondan con el estadio de desarrollo del niño, sino que —y en contra de la ortodoxia piagetiana que considera que el pensamiento abstracto sólo se da después de los doce años— el programa de Lipman ha demostrado la capacidad, el interés, e incluso, el gusto por la abstracción en los niños. Por ejemplo, en *El descubrimiento de Harry Stottlermeier* (1974) pone a los personajes a discutir y descubrir las reglas del razonamiento y en *Pixie* (1981) sus protagonistas se cuestionan sobre la existencia de relaciones, clases, juicios, etcétera.

Finalmente, y por tales motivos, Lipman se une a Davydov en su crítica al énfasis en el carácter concreto de la experiencia del niño, ya que "... si sólo se alimenta al niño con conocimiento empírico sólo desarrollará acciones empíricas, al privársele de conceptos teóricos el niño no puede desarrollar acciones que corresponden a tales conceptos." (2004: 83). En este sentido, debemos dejar que la experiencia concreta e inmediata del niño esté influida por las abs-

tracciones, hay que afirmar la liberación cognitiva o el derecho que tienen los niños a pensar por sí mismos.

EL AULA, UNA CURRICULA RACIONAL Y UNA PRÁCTICA EDUCATIVA REFLEXIVA

La metodología de comunidad de indagación nos permite hacer del aula un espacio utópico, de libertad y creatividad, en efecto, el salón de clases ya no deber seguir siendo un lugar de sometimiento, disciplina y legitimación del conocimiento, sino más bien, un espacio moral y democrático de respeto, de reconocimiento y de seguridad emocional. A su vez, la escuela debería ser una institución democrática que aprende y sabe cambiar.

Cada materia o clase debería de ser algo más que un montón de información que cada día se acumula, inconexa, y lo peor, aburrida. Cada materia debería de construirse, desarrollarse, iluminarse desde dentro y tender puentes con las otras materias, así la filosofía dentro de la currícula hace posible, creíble, la transversalidad (2004: 79). Se trata de adquirir significados no contenidos, no información, sino una red conceptual, una red de significados que hagan comprensible la experiencia, su reconstrucción y su transformación social.

LIPMAN EN AMÉRICA LATINA

Se habla mucho de multiculturalidad y ésta nos plantea retos tanto profesionales como personales: ¿cómo reconocer al otro?, ¿cómo entenderme mejor a mí mismo al entender al otro?, ¿cómo aceptar la diversidad?, ¿cómo reconocermme como minoría? Todas estas interrogantes nos rebasan cuando nos vemos obligados a reconocer que el contexto de la multiculturalidad en América Latina es de injusticia. Siempre hay detrás una historia de despojo, explotación, de injusticia, de desigualdad, incluso de discriminación.

Históricamente hemos heredado conflictos sin solución y vivimos el conflicto como nuestra realidad social cotidiana. Estamos atrapados en una dialéctica de sometimiento y rebeldía, sin lograr nada. Cuesta trabajo aceptar que en el conflicto, todos perdemos y nadie gana o, a veces, se gana tan poco que no vale la pena.

Como educadores tenemos que creer que es posible vivir sin conflicto, sin violencia, en paz. Hay que creer en la paz, inventar condiciones para lograrla, y ¿por qué es importante la paz? Porque en el conflicto se genera y crece la violencia y, en realidad, muy pocos se benefician de ello, mientras tanto nuestras economías y sociedades son saqueadas, incluso masacradas con gran impunidad.

En México ésta es nuestra realidad, nuestra cotidianidad, aunque duele reconocerlo. Una de las posibles razones del porqué el programa Filosofía para niños tiene tal éxito en el contexto latinoamericano es, sin duda, y siguiendo a su maestro John Dewey, su intrínseca conexión con la democracia, esa asignatura pendiente de nuestro continente. No puede haber democracia sin educación. Cuesta mucho aprender y entender que la democracia es una forma de vida y no tan sólo una cuestión electoral. Otra razón posible a destacar es la importancia nodal que se le da al diálogo como el instrumento que nos permite enfrentar el conflicto y, en particular, ese cáncer que vive hoy la sociedad mexicana: la violencia.

Como educadores no podemos permitir que nos gane la desesperanza, lo peor que le puede pasar a una sociedad es que su juventud viva en la indiferencia, que digan “no me interesa, es tan confuso”. Como ciudadanos tenemos que luchar, darnos a entender, y nuestro principal instrumento es sin duda el diálogo, aprender a oírnos, a respetarnos, a reconocernos y a reconciliarnos. Educar nuestras emociones, mejorar la comunicación familiar, elaborar alternativas políticas para la construcción de valores democráticos, darnos el tiempo de entendernos y mejorar como personas, y muchas otras cosas más, son procesos que se inician y se mantienen con el diálogo. Ahora sabemos, gracias a Lipman y a Ann Sharp, que es la comunidad de indagación la que nos ayuda a construir desde el aula todo lo anterior.

Ambos, Mat y Ann, nos legaron herramientas, metodologías, textos, ideas que nos permiten estar claros en algo: educamos para la liberación, no para la dominación o el sometimiento. Tenemos el compromiso de vivir en una sociedad justa y democrática, de darle sentido a nuestra vida y de crear un horizonte de esperanza.

Para concluir, presento el párrafo con el que termina Lipman su autobiografía *Una vida enseñando a pensar* (2008: 170):

Es mi esperanza que después de haber leído esta historia de mi vida al lector no le quedará la menor duda de que amo la filosofía y que amo el mundo que ha producido algo tan bello

como la filosofía. Yo siento por la filosofía lo que un astronauta ha de sentir al mirar la esfera terrestre a lo lejos, todo verde, azul y café, como aparece desde una estación espacial. Es la belleza de la filosofía la que ha guiado mi deseo de abrir las mentes de los educadores a las extraordinarias posibilidades que la indagación y el cuestionamiento pueden abrir a los niños a su cuidado. La filosofía cuida nuestro pensamiento de modo honesto y cuando al pensar lo hacemos con integridad, aumenta la capacidad del niño para crecer más allá de las expectativas de incluso los padres más orgullosos. Es también mi esperanza que la filosofía para niños llegue a ser aceptada en todo el mundo, no sólo como otra carga más en el ya sobrecargado currículum sino como una pedagogía que construirá un mejor y más razonable mundo para que nuestros hijos y sus hijos puedan habitarlo: un mundo que al observarlo sea tan bello al cruzar la calle como lo es al mirarlo con distancia desde el espacio.

REFERENCIAS

- Lipman, Matthew (2003), *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- (2004), *Natasha: aprender a pensar con Vigostky. Una teoría narrada en clave ficción*. Barcelona: Gedisa.
- (2008), *A Life Teaching Thinking*. Nueva Jersey: Montclair State University-IAPC.
- MacIntyre, Alasdair (1987), *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Nussbaum, Martha (1997), *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Sharp, Ann Margaret (1996), *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

La lógica en el proyecto de Filosofía para Niños

María Teresa de la Garza Camino
Universidad Iberoamericana, Santa Fe
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Matthew Lipman nace en 1924 en el estado de Nueva Jersey. Fascinado por la lectura de dos libros de Dewey decide estudiar filosofía, en vez de ingeniería como había pensado, así que debemos a Dewey el interés de Lipman por la filosofía y la democracia. Estudia en California y luego, a través de una beca Fullbright, en la Sorbona de París, donde logra entrevistarse con Dewey y se familiariza con la filosofía francesa.

Fue profesor en varias instituciones y en 1968 era profesor de lógica en la Universidad de Columbia. Al desatarse el conflicto estudiantil se dio cuenta de que, si bien los estudiantes tenían puntos de vista válidos, no podían argumentar eficientemente para defenderlos. De ahí parte su interés por desarrollar lo más pronto posible las destrezas argumentativas de los estudiantes, pero con estrategias pedagógicas efectivas, basadas en los procesos más que en los contenidos.

Desde fines de los años sesenta los educadores han insistido en que pensar bien es un fin central de la educación. Nadie estará en desacuerdo con esta idea, pero la parte difícil es desarrollar una pedagogía y un currículum que fomente el desarrollo del pensamiento en los niños y jóvenes.

En el ámbito educativo se habla frecuentemente de desarrollar habilidades de pensamiento o razonamiento o de fomentar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo y han surgido diversas alternativas metodológicas con esos propósitos.

Entre los años sesenta y setenta se empezó a oír hablar de “enseñar a pensar”. Uno de los pioneros de esta inquietud fue el filósofo británico Gilbert Ryle, quien sostenía la imposibilidad de enseñar o cultivar las habilidades de razonamiento separadas de las disciplinas académicas específicas. Pero otros autores, como Reuben Feuerstein, opinaban lo contrario y empezaron a elaborar programas de desarrollo de habilidades de razonamiento que no se apoyan

en una disciplina en particular. Dichos programas, generalmente, consisten en ejercicios de carácter abstracto destinados a desarrollar habilidades específicas.

Para Matthew Lipman el desarrollo del pensamiento implica pensar mejor en un lenguaje. El razonamiento es el aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, sujeto a evaluación de acuerdo a criterios y, además, enseñado. Incluye, por ejemplo, sacar conclusiones válidas, ofrecer razones convincentes, descubrir supuestos, establecer clasificaciones y definiciones, organizar explicaciones coherentes, descripciones... En realidad, Lipman contempla el desarrollo de una sensibilidad para el aspecto lógico del discurso que se ha descuidado en el sistema educativo. Su atención se centra no sólo en la lógica formal, sino también en la lógica informal que examina la naturaleza y función de los argumentos en el lenguaje natural.

Inspirado en la obra de John Dewey, retoma la idea de que la educación ha fallado por confundir los productos terminados de una investigación con la materia de la misma y, por ello, dicha perspectiva educativa propone que los estudiantes aprendan las soluciones, en lugar de investigar los problemas. Dewey había propuesto, como medio para lograr que los estudiantes piensen de manera independiente, imaginativa, creativa y crítica, que el salón de clases tome el modelo del proceso de investigación científica. El modelo propuesto por Lipman es el de la investigación filosófica.

Otro de los filósofos en los que se inspira Lipman es Charles Peirce. Junto con la de Saussure, la obra de Peirce se puede calificar de seminal en la historia de la semiótica moderna. De ella surge una orientación teórica que, a través de sus diferentes influencias en filosofía, psicología y lingüística, se prolonga hasta los tiempos actuales.

Charles Peirce concibe la investigación como un proceso que se inicia por una condición irritante: la duda. La duda se resuelve en la creencia y la lucha por pasar de la duda a la creencia es la investigación. La creencia no sólo acaba con la duda, sino que contiene una referencia a la acción. De este modo, la creencia tiene tres características principales: elimina la duda, nos hace conscientes y produce un hábito.

La función del pensamiento es producir hábitos de acción...
para desarrollar su significado tenemos simplemente que de-

terminar qué hábito produce, ya que lo que una cosa significa es simplemente el hábito que implica.¹

Para Pierce la verdad está al final de un proceso de investigación comunitaria y para definirla recurre a dos nociones fundamentales: la noción matemática de límite y la noción filosófica de comunidad de intérpretes o investigadores. El falibilismo que sostenía en su noción de verdad juega un importante papel en su idea de búsqueda continua, ya que si una creencia es falseada, la investigación debe reabrirse.

Pierce concebía la comunidad de investigadores como un grupo ideal de personas que buscan un método de investigación autocorrectivo, en el sentido de que la objetividad se encuentra en la actividad deliberativa de la comunidad como totalidad. En ella se combinan los talentos individuales y el compromiso de todos con la autocorrección y el pensamiento crítico.

El pensamiento es un proceso de diálogo interno: cuando el 'yo' piensa siempre hay dos 'yos' actuando, el 'yo crítico' y el 'yo innovador'. Esta idea del pensamiento como una forma de diálogo interno que presupone una comunidad con reglas discursivas es una de las aportaciones más importantes de Pierce para el modelo de Filosofía para Niños.

Pierce concibe a la mente humana como un complejo conjunto de poderes y capacidades que se organizan en torno a una persona unificada. La mente se mueve entre la duda y la creencia y el camino entre ambas es la investigación que nos permite pasar de la una a la otra. Lo que da fuerza y garantía a la investigación es, de acuerdo a Pierce, que se trata de una empresa cooperativa. Esta idea de la investigación científica como un proceso comunitario se apoya en la idea de que la verdad se encuentra al final de un proceso dialéctico demasiado complejo como para depender de un solo individuo. La investigación nos impele a comparar, contrastar, corregir nuestras ideas, así como probarlas en la experiencia. Todas estas operaciones dependen de una serie de operaciones lógicas vinculadas entre sí, por lo que la idea de comunidad se aplica, no sólo a los investigadores, sino a las ideas como comunidad o sistema de ideas.

La idea de la comunidad no es una mera metáfora, tampoco es un trozo de retórica en alabanza a la ciencia: la idea pertenece a la estructura lógica de la actividad científica. No todo el que

¹ Pierce Charles: C. P. 5. 411-412.

investiga es un investigador científico, sino sólo aquéllos que conocen y desean apegarse al método empírico.²

Si seguimos el proceso de investigación hasta donde éste nos lleve lograremos un resultado que puede esbozarse como la respuesta tentativa al problema planteado hasta que surjan nuevas evidencias o nuevas rutas de investigación. Es importante nunca bloquear el camino que sigue la investigación.

Con respecto a las aportaciones de John Dewey a la Filosofía para Niños podemos señalar su idea de que la característica distintiva de la experiencia humana es el lenguaje y la categoría filosófica que lo incluye es lo social. Por ello, explica el lenguaje a través de sus usos en el contexto sociopolítico. Aquí también cabe mencionar las aportaciones de George Herbert Mead en lo que respecta a la construcción social del yo.

En el planteamiento de John Dewey la comunidad de investigadores de Pierce se transforma en la comunidad democrática.

La democracia es para Dewey una forma de vida en común de experiencia comunicada: es un ideal moral que consiste en la confianza que se otorga en la habilidad de la experiencia humana para generar fines y métodos que hacen crecer organizadamente. Este ideal está estrechamente vinculado al espíritu científico.

La verdadera ciencia alienta la diversidad de perspectivas, al tiempo que insiste en la fidelidad a la investigación. De este modo, la democracia aliada al espíritu científico se caracterizará por la libertad de investigación, el respeto a las diferentes perspectivas, la libertad de comunicación y la distribución de los logros a todos los miembros de la comunidad.

Para Dewey la educación es clave para lograr esta democracia y considera a la primera como la reconstrucción de la experiencia cuya dirección o meta es la inteligencia. La inteligencia debe ser entendida como un conjunto de hábitos flexibles y en desarrollo que involucran la sensibilidad; la habilidad de discernir la complejidad de las situaciones; imaginación que permita vislumbrar nuevas posibilidades e hipótesis; objetividad en el juicio y evaluación de valores y opiniones conflictivas; memoria para aprender de experiencias anteriores y valor para cambiar las propias convicciones cuando sea necesario.

A partir de estas ideas de Pierce y Dewey, Lipman propone la comunidad de investigación filosófica en el aula. En vez del modelo

² Smith E. John (1965), *Community and Reality in Perspectives on Pierce*. New Haven: Yale University Press.

científico propone el modelo filosófico de investigación, el proceso mismo del filosofar.

Para él, la filosofía en el aula es el mejor medio para desarrollar el pensamiento, ya que la filosofía es una disciplina que considera modos alternativos de acción, creación o pensamiento. A fin de descubrir esas alternativas, los filósofos examinan sus propios supuestos, cuestionan lo que se da por hecho y especulan imaginativamente, al tiempo que toman en cuenta marcos de referencia más comprensivos. Para lograrlo, se sirven de los principios y las reglas de la lógica, mismos que cumplen idéntica función orientadora en todos los campos del saber humano. La lógica nos prepara para pensar de manera más precisa, ayudándonos a evitar errores, esto se ve reflejado en la comprensión de lo que leemos y la claridad de lo que expresamos, ya sea por escrito, o en forma oral. Por ello, la lógica, entendida como praxis, es indispensable para cualquier ser humano.

En la propuesta de Filosofía para Niños, el libro de texto se convierte en novela filosófica, compuesta principalmente por diálogos entre los miembros de una comunidad que descubre conceptos filosóficos y reflexiona cooperativamente sobre ellos. Esta comunidad es un paradigma para los miembros de la comunidad real en el salón de clases. El objetivo es que los estudiantes dialoguen sobre los conceptos y utilicen simultáneamente las herramientas y métodos de la investigación a fin de perfeccionar sus habilidades tales como: detectar inconsistencias, afirmar evidencias, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y emplear adecuadamente los criterios a fin de resolver situaciones problemáticas. Cada novela va acompañada de un manual para el maestro que contiene estrategias para iniciar el diálogo, planes de discusión y ejercicios, todos ellos encaminados a que los alumnos desarrollen hábitos de pensamiento adecuados.

No tiene caso enseñar lógica si no enseñamos a pensar lógicamente, ni enseñar ninguna disciplina si no enseñamos a pensar en términos de esa disciplina, porque aprender un lenguaje es enseñar a pensar en ese lenguaje. Cada disciplina es un lenguaje con una estructura lógica que nos marca el camino de la investigación.

El modelo de Lipman es el diálogo socrático que nos prepara para pensar mejor, a la vez que nos estimula a hacerlo. Cada intervención durante el diálogo debe ser sometida a la prueba de la lógica y a la de la experiencia. El verdadero diálogo requiere de la guía de la lógica y nos pide estar dispuestos a escuchar todas las perspectivas, analizarlas y aceptar el mejor argumento. El pensamiento es natural pero perfectible, y los criterios para distinguir entre un pensamiento torpe y otro eficiente son criterios lógicos.

Uno de los objetivos del programa de Filosofía para Niños es ayudar a los estudiantes a ser más reflexivos, más considerados, más razonables, más conscientes de sus procesos de pensamiento: no se trata de convertirlos en filósofos, sino de poner a su servicio la filosofía:

Así, uno de los objetivos de un programa de desarrollo de habilidades de razonamiento debe ser el mejoramiento del juicio. Porque el juicio es el vínculo entre el pensamiento y la acción. Los niños reflexivos serán propensos a mostrar buen juicio y los niños con buen juicio raramente realizarán acciones inapropiadas o inconsideradas.³

Matthew Lipman y Ann Sharp desarrollan diez novelas con sus respectivos manuales que se utilizan desde el jardín de niños hasta la preparatoria. Cada una de esas novelas tiene un tema central alrededor del cual se desarrollan habilidades de razonamiento. Las novelas del preescolar tienen como tema central la experiencia, la naturaleza y el lenguaje y las habilidades que pretenden desarrollar tienen que ver con la inferencia, la analogía, las relaciones.

La novela completamente dedicada a la lógica aristotélica es *El descubrimiento de Harry Stottlemeir*. A la ética dedica la novela de *Luisa*, que aplica las herramientas lógicas al desarrollo del juicio moral. También hay una novela dedicada a la estética, *Suki* y otra a la filosofía social, *Marcos*. Cabe decir que en los diversos países en los que se aplica este proyecto se han ido desarrollando nuevas novelas y manuales que ponen atención a contextos diferentes, tal es el caso de las novelas desarrolladas en México para comunidades indígenas. Esto significa que, siguiendo el espíritu de la propuesta de Lipman, los filósofos de diversos países producen nuevos materiales, novelas y manuales adecuados al tiempo y al contexto cultural, con lo que se mantiene viva a la Filosofía para Niños, no como un curriculum, sino como una forma de vida y una vocación pedagógica.

Lipman sostiene que la lógica debe ser introducida en el currículo desde los primeros años de su formación académica. Estaba convencido de que se podía enseñar lógica a los niños, pero no en la forma tradicional, ya que lo que más le interesaba era que pudieran transferirla a otras áreas de estudio y esto se logra vinculándola al lenguaje. Así surgió la novela cuya columna vertebral es la lógica

³ M. Lipman, M. Sharp y F. Oscanyan (1988), *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 6.

aristotélica en la que se incluye desde la conversión de enunciados, en el primer capítulo, hasta el silogismo hipotético en el capítulo dieciséis, en el que también se plantea el tema de los límites de la lógica formal y la necesidad de la lógica informal y de la intuición.

Como he dicho, Lipman considera que hay una unión indisoluble entre pensamiento y lenguaje. El niño aprende a razonar al aprender a hablar; para explicar las habilidades de razonamiento, Lipman utiliza la imagen clásica del pragmatismo de una “caja de herramientas”, idéntica en el niño y en el adulto, en el investigador sistemático y en el que no lo es. La diferencia está en el uso que se da a esas herramientas. El pensador hábil las utiliza en la secuencia adecuada dentro del proceso de razonamiento. Su mayor experiencia en el uso de las herramientas le permite obtener mejores resultados al enfrentar problemas complejos. De aquí se sigue que no sólo debemos atender al desarrollo de habilidades aisladas, sino a su uso armónico en la solución de problemas.

Lipman clasifica las habilidades en grupos o tipos, los más relevantes son los siguientes:

- **Habilidades de investigación**, por ejemplo: formulación de un problema, consideración de alternativas, construcción de hipótesis, experimentación, explicación, identificación de causas y efectos, identificación de medios y fines, consideración de consecuencias.
- **Habilidades de razonamiento**, se refiere a la argumentación clásica, el silogismo, y nos permiten asegurar la validez lógica de nuestras conclusiones al distinguir el mejor argumento. Lipman intenta recobrar la vitalidad de la argumentación vinculándola al diálogo.
- **Habilidades de organización de información**, para lograr la excelencia cognitiva debemos ser capaces de organizar la información en unidades de sentido. Estas unidades son redes de relaciones de los que tenemos tres tipos básicos: la oración, el concepto y el esquema. Asimismo reconoce procesos organizacionales que representan modos globales de expresión de lo que sabemos, tales son la descripción y la narración.
- **Habilidades de traducción**, que tiene que ver con la transmisión de significado de un modo de expresión a otro. Toda traducción implica interpretación y ésta nos permite movernos de un lenguaje a otro. Las reglas lógicas de normalización de enunciados son un paradigma de la traducción.

Otra forma de abordar esta clasificación es mediante su propuesta de pensamiento de orden superior (*higher order thinking*) en

que se combinan armónicamente el pensamiento crítico, el creativo y el valorativo o cuidante.

Existen algunas coincidencias entre la noción de pensamiento de orden superior de Lipman y la noción de pensamiento complejo, que es inseparable de la obra del pensador francés Edgar Morin. Éste, nos recuerda que la experiencia humana está compuesta de innumerables aspectos, biológicos, sociales, afectivos, culturales, intelectuales, etc. Sin embargo, muchas veces la educación nos propone reducir nuestra experiencia a sectores limitados del saber mediante un pensamiento reduccionista y simplista.

El conocimiento científico ha sido concebido, y muchas veces aún lo es, como tendiente al orden y a la simplicidad, reduciendo la enorme variedad de los fenómenos a principios y leyes que los unifican. Por el contrario, Morin nos invita a aceptar el desafío de la complejidad, no se trata, nos dice, de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real; por el contrario, se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de dialogar con lo real.

La complejidad es un tejido de componentes heterogéneos inseparablemente asociados, es un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Por ello, se presenta con rasgos inquietantes como lo enredado, lo ambiguo, lo incierto. Así, el conocimiento tiende a poner orden en los fenómenos, clarificar, distinguir, pero tales operaciones corren el riesgo de producir ceguera si eliminan por completo los otros aspectos de lo complejo.

Mientras el pensamiento simple integra en sí mismo todo al poner orden, claridad y precisión en el conocimiento, con lo que se desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias unidimensionales de una simplificación que cree reflejar fielmente lo real. El pensamiento complejo pretende articular los dominios disciplinares separados por el pensamiento simple, pero está consciente de que el conocimiento complejo total es imposible. Uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad aún teórica de una omnisciencia, y concuerda con Adorno cuando nos dice: “la totalidad es la no-verdad”. De esta manera, reconoce un principio de incompletud, de incertidumbre, a la vez que intenta establecer lazos entre las entidades. Dice Morin que la tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento ha animado toda su vida.

La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo enredado, la relación de los fenómenos entre sí, la incertidumbre, la contradicción para hacer surgir un nuevo paradigma de complejidad, distinción/conjunción. Ese paradigma incluye un principio dialógico y translógico que integraría la lógica clásica, pero que toma en cuenta sus límites.

De acuerdo a Matthew Lipman, las características del pensamiento de orden superior son que:

1. Tiende a la complejidad. Se aparta de las soluciones simplistas para examinar lo problemático. La complejidad significa variedad, diversificación e individualización.
2. Tiende a la integridad y a la coherencia, ordena lo complejo en unidades de sentido, y busca relaciones.
3. Busca la inteligibilidad y el sentido.
4. Muestra intensidad cualitativa.
5. Tiene un alcance largo y un amplio margen de aplicabilidad. Es comprensivo y persuasivo sin dejar atrás la riqueza interna.

El pensamiento de orden superior es rico en actos mentales que pueden cooperar o chocar unos con otros en su ejercicio.

El pensamiento de orden superior, especialmente en el contexto educativo, es el paradigma reflexivo de la práctica educativa crítica. Dicha práctica educativa parte de los siguientes supuestos:

1. La educación consiste en la participación en una comunidad de investigación, guiada por el profesor y entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.
2. Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento de él se revela como ambiguo, equívoco y misterioso.
3. Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos de investigación pueden yuxtaponerse entre ellas y no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que es problemática.
4. El profesor adopta una posición de falibilidad (admitir que puede estar equivocado), más que de autoritarismo.
5. Se espera que los estudiantes sean reflexivos y vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y buen juicio.
6. El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la investigación de las relaciones que existen en la materia que se investiga.



John Dewey y la Filosofía para Niños de Matthew Lipman

David Sumiacher D'Angelo
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
Centro de Capacitación Docente en Filosofía con Niños
y Adolescentes, Toluca

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto es trazar una línea de relación entre Matthew Lipman y John Dewey.¹ Como siempre ha de suceder, las líneas que vinculan a los creadores de las ideas y de las praxis nunca se ligan sólo en materia intelectual, eidética, siempre existen entre ellos relaciones o vínculos históricos y concretos. Aquí no podemos desarrollar ampliamente este espectro tan importante, pero hemos de hacer, al menos, mención de él. En sí buscaremos demostrar que Dewey no sólo fue el principal maestro de Lipman, sino que brindó prácticamente toda la filosofía de la educación que éste después utilizó como base o plataforma para desarrollar su programa. Y aunque Lipman introdujera términos nuevos y retomara algunos otros autores con los que también tuvo contacto muchas veces, creemos que siempre esta base deweyana se mantuvo a lo largo de su vida. Sin embargo, si esto fuera cierto, y si se exagera un poco, no hubiera en este autor ningún desarrollo conceptual estrictamente nuevo, hemos de decir no obstante que Lipman, como tal, fue un *innovador cualitativo* en la historia de la filosofía y que traspasó un abismo que Dewey no había pasado. Esto por el hecho de que su trabajo en materia institucional, su labor didáctica y sus esfuerzos en materia de difusión *de una nueva praxis*, le brindan algo que Dewey nunca pudo llegar a tener. Todo esto vuelve a Lipman un intelectual y filósofo práctico que la historia de la filosofía y de la educación no podrán nunca borrar, pues

¹ Por supuesto, esta relación ya ha sido marcada múltiples veces, incluso por el mismo Lipman. Autores como Cam, Moriyón o Kohan también lo han hecho. Sin embargo, aquí buscaremos dar un enfoque algo distinto como se verá a lo largo del artículo.

convirtió el poderoso arsenal de las ideas deweyanas en una praxis que se llamó “Filosofía para Niños”.

Como recién mencionábamos, no podemos aquí detallar todos los vínculos históricos que existieron entre ellos, pero podemos decir que la filosofía como tal fue conocida para Lipman por medio de la pluma de John Dewey² y que su primer libro de filosofía lo acompañó incluso a las filas de la Segunda Guerra Mundial en Europa, cuando por necesidad tuvo que alistarse en el ejército. También que a partir de entonces Lipman siempre quiso ingresar a Columbia, casa universitaria por definición de John Dewey, en donde el pedagogo había dado clases durante 26 años. Así, finalmente logró ingresar como estudiante en esta Universidad en 1946, cuando Dewey se había retirado de la misma sólo 16 años antes. Claro que la historia de Lipman es bastante diferente a la de John Dewey. El autor, luego de finalizar su doctorado y regresar a la prestigiosa Columbia a trabajar con Buchler, decidió, de manera muy heroica, abandonar esta institución en 1969 para instalarse en Montclair (Colegio que aún no era Universidad), sólo porque allí le prometían la posibilidad de fundar un Instituto de Filosofía para Niños.³

Sin embargo, más allá de estas cuestiones, las ideas de Lipman nunca dejan de ser la consecución, casi lógica, de las de Dewey, y esto se puede ver desde diversos puntos de vista. Por ejemplo, antes de estar en Columbia, Dewey trabajó casi 20 años en la recién fundada Universidad de Chicago, donde creó un departamento de pedagogía y en donde también se incorporaron después profesores como Mead y Moore, todos ellos importantes influencias en Lipman después. En esta misma institución Dewey fundó su conocida “escuela experimental”, la que duró 10 años (1894-1904). El currículum allí se basaba en la idea de respetar “ocupaciones” que se realizaban en el mundo social o se buscaba que siempre tuvieran un paralelo con ellas. Allí los niños de 13 años fundaron un “club de debates” para el cual construyeron un edificio de dimensiones importantes en una labor cooperativa con los demás estudiantes. En ese espacio los grupos participaban, planeaban sus proyectos y los ejecutaban de manera cooperativa en algo bastante parecido a lo que Lipman

² Específicamente, a través de un texto titulado *Intelligence in the Modern World* (Inteligencia en el mundo moderno) (Dewey, 1939)

³ Lo que hoy es aún el IAPC (Institute for the Advancement for the Philosophy for Children): <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/> (consultado el 4 de Octubre de 2011).

luego llamó “comunidades de indagación”. Todo el valor que el autor vermontiano daba a la comunicación pasará de manera directa a formar parte de las comunidades de la Filosofía para Niños.

Por otro lado, y desde la otra orilla, también cabe destacar que hoy en día nos encontramos con un John Dewey más que vigente y presente de múltiples formas. No sólo porque la mayoría de las reformas educativas, bien o mal, utilicen su nombre como fundamento para sus propuestas, sino porque grandes intelectuales de la talla de Thomas Popkewitz lo retoman en la actualidad de manera importante. Así resulta que hay un “*renovado interés en John Dewey y el pragmatismo que se mueve a través de los terrenos de la educación, la filosofía, y la teoría social*” (Popkewitz, 2005: xi). Por estos motivos, consideramos que el estudio y conocimiento de las relaciones entre Lipman y Dewey tiene por función brindar más argumentos, por un lado, para la validación de la filosofía en la escuela en vista de la gran aceptación y reincorporación que se hace hoy de la filosofía deweyana y, por otro, ayudarnos, ahora desde la filosofía, a una comprensión más completa de la propuesta cada vez más conocida de la Filosofía para Niños.

PENSAR CON SENTIDO

Para comenzar con esta comparación queremos destacar que, en lo que respecta a sus ideas, es claro que Lipman se vio influenciado por el Dewey de los *Middle Works*, del Dewey de la etapa intermedia, así como ha sido dividida la obra de este pensador. El Dewey más político y crítico en el nivel social no fue una figura que haya impactado tanto en Lipman, sí, en cambio, el de *Democracia y Educación* o el de *Cómo Pensamos*, por mencionar algunos títulos. Aunque existen en Lipman elementos teóricos nuevos, hemos de recordar, otra vez, que tanto la búsqueda de una sociedad democrática, la concepción del pensamiento o factores tan básicos como los principios pragmatistas son de John Dewey y conforman casi toda la *filosofía de la educación* que Lipman utilizará como plataforma y fundamento. Incluso, muchas veces sucede que al leer a Lipman se oye, de fondo, la voz del vermontiano. Por ejemplo, su crítica educativa es sumamente parecida cuando Dewey dice que:

Quienes elijan la esperanza y deseen al mismo tiempo ser honrados en cuanto al estado accidental de lo que llamamos educación, deben en primer lugar reconocer el enorme abismo

que separa lo que pensamos y escribimos sobre la educación de lo que llevamos a la práctica concreta. (Dewey, 1965: 83)⁴

Mientras que Lipman afirma del mismo modo que:

Es un hecho muy notado y comentado que los niños pequeños cuando comienzan su educación en el kindergarten son animados, curiosos, imaginativos e inquisitivos. Por un tiempo, ellos mantienen estos rasgos maravillosos. Pero gradualmente disminuyen y los niños se vuelven pasivos. Para muchos niños, el aspecto social de la escolarización —estar junto con sus pares— es una gracia salvadora. El aspecto educativo es una experiencia terrible. (Lipman, 2003: 12)

Por otro lado, la idea de razón de Dewey es algo sumamente provechoso y nuevo para su contexto y todas estas innovaciones serán directamente absorbidas por Lipman. Para Dewey “una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría” (Dewey, 2004a: 128) y el avance en el proceso educativo se produce cuando se da un crecimiento en este sistema de experiencias vinculadas y cuando éstas posibilitan otros y futuros crecimientos.⁵ Esto, a su vez, también se anticipa a la idea de aprendizaje significativo ya que:

“Cuando el ‘aprendizaje’ no se entiende como una faceta más de la comprensión y del juicio de significados, sino como una ‘adquisición de información’, el método de la inteligencia cooperativa y experimental sólo incide tangencialmente en la estructura funcional del individuo” o “la inteligencia es precisamente el proceso de rehacer lo antiguo uniéndolo a lo nuevo. (Dewey, 1996: 87)

⁴ Según el autor la educación no mejora incluso porque “la posición predominante que ocupa hoy en la escuela el aprender por medio de libros no es más que un corolario y una reliquia de esta época de desarrollo intelectual” (Dewey, 1965: 8). Esto sin duda se relaciona mucho con Lipman cuando en la Filosofía para Niños se ve al libro sólo como un medio de apertura para el momento más importante que es el intercambio a través del diálogo espontáneo.

⁵ En este sentido, la teoría de la experiencia de Dewey nos resulta sumamente interesante. Es una teoría de la libertad y del respeto a las libertades, muy similar a la teoría de la generación de valor del profesor japonés Tsunesaburo Makiguchi publicada en 1931 en su libro Educación para una vida creativa o en los extensos volúmenes de Teoría de la Creación de Valor, aún no traducidos del japonés pero de una riqueza invaluable.

Todo el sentido que Dewey da al proceso educativo como fin en sí mismo, como proceso de re-estructuración, reorganización y transformación sin duda es algo importante y que ha marcado camino al campo de la pedagogía. Todos estos aspectos, en conjunto con la cuestión del significado, son otros tantos elementos que Lipman intentará recuperar, pero ahora para el campo de la filosofía:

[...] la filosofía es un sobreviviente. En una era en dónde la mayoría de las humanidades han sido puestas contra pared, la filosofía ha hecho algo para mantenerse a flote (aunque sólo escasamente) convirtiéndose a sí misma en una industria del conocimiento: ¡*pace* Sócrates! Pero el precio de su supervivencia ha sido alto: *ha tenido que renunciar prácticamente a cualquier tipo de intento de ocupar un rol socialmente significativo*” (Lipman, 1988: 11).⁶

Para que este conocimiento pueda ser significativo, el aprendizaje debe realizarse por medio de una investigación en la que están presentes tanto el docente como el alumno,⁷ pero esta idea fue planteada en un inicio por John Dewey. En palabras de Philip Cam:

Éste es el método de la investigación, vista como una generalización de los significados que poseemos históricamente llega a nosotros como conocimiento y entendimiento sobre el mundo. Para Dewey, de este modo los fundamentos del método de enseñanza son justamente los caminos por los que la investigación es aplicada al tema de la clase (...) Lipman nos dice, siguiendo a Dewey, ‘no debería haber ninguna diferencia en el método con el que los maestros aprendieron respecto del método con el que ellos deberían enseñar’. (Cam, 2006: 5)

Dewey, con bastante razón, se siente parte de una corriente nueva en el campo educativo, de una propuesta progresiva frente a una educación que llama “tradicional” (Dewey, 1938: 4) exactamente de la misma forma que lo hará después Lipman. La claridad con la que Dewey puede considerar *de igual tipo* a los descubrimientos que

⁶ O en palabras de Sharp y Splitter: “la filosofía es también la búsqueda de sentido —de conexiones y relaciones— pero también de niveles más generales de experiencia y comprensión personal”. (Sharp y Splitter, 1995: 134)

⁷ La misma idea de que el docente o el libro no deben proporcionar las respuestas sino el material para que el alumno adapte y aplique (Dewey, 2004a: 139) es claramente retomada también en la Filosofía para Niños.

hizo Newton en el siglo XVII con el descubrimiento que puede hacer un niño de una simple idea como la de “cilindro” (Dewey, 1960: 140) es algo sorprendente y nos muestra una gran comprensión pragmatista y unitaria en materia de lo que significa “conocimiento” y “significado”,⁸ aspectos que la propuesta de Lipman intentará siempre rescatar:

En donde sea que el significado se acumule, allí hay educación. Esto debería pasar en la escuela, en el hogar, en la Iglesia, en los lugares de juego o en cualquier dimensión de la vida del niño. En caso contrario la relación entre la escuela y la educación se vuelve altamente azarosa. (Lipman, 1980: 13)

Por estas razones es que podemos decir que, con relación al sentido y la significación —que son puntos nodales en ambos autores, pues refieren a la esencia de la producción (filosófica en Lipman)—, nos encontramos sin lugar a dudas con el caso de una clara herencia de maestro a discípulo.

ENSEÑAR A PENSAR

Para Lipman y su equipo, la filosofía es, por excelencia, la disciplina para enseñar a pensar (Lipman, 1988: 32 o 36, entre muchas otras) y, como ya vimos, este pensar debe poseer sentido, significado en el sentido deweyano del término. Pero, ¿cómo se acrecienta, se aprende y se estructura este elemento tan fundamental que es el pensamiento en esta propuesta?

Para esto tenemos que remitirnos a los textos formulados por Dewey y, en especial, al conocido libro *Cómo Pensamos*. Este texto, sumamente atrayente e innovador, aún en la actualidad, posee un interesante modo de ver el asunto, de manera que se busca siempre enseñar a pensar por sobre “enseñar fórmulas”. En lugar de enseñar una “ciencia” acabada, Dewey dice que es mucho mejor enseñar el

8 El combate que tiene Dewey contra la especialización desvinculada es algo muy importante y positivo. Para el autor, el pensamiento —político, cultural, de cualquier tipo— debe salirse de las esferas de especialistas que, de lo contrario, mantienen un diálogo cerrado en sus altas cumbres (Dewey, 2004b: 124). Eso, por supuesto, no es una negación de la especialización sino una crítica al uso social que, en muchas ocasiones, tiene ésta.

proceso por el que la misma se construye.⁹ Así, en la obra mencionada, Dewey deja claramente marcada la diferencia fundamental entre *producto* y *proceso*, entre la forma lógica final que deben o pueden tener los trabajos terminados y el proceso psicológico de su construcción que es eminentemente humano, contradictorio y sinuoso: “las lógicas, tal como se las encuentra en un tratado de lógica, no pretenden decir cómo pensamos, ni siquiera cómo deberíamos pensar”. (Dewey, 1960: 79) Esto no significa que para Dewey no haya un proceso lógico del pensar,¹⁰ sólo que éste es muy diferente del producto acabado y el maestro debe pensar siempre en la *conexión* entre ambos.¹¹

Lipman, sin esconder de ningún modo cuáles son sus fuentes, nos dice:

Si a los niños se les presenta la lógica como una materia acabada la hallarán desagradable, pero pueden encontrar delicioso descubrirla paso a paso y observar cómo lo relaciona todo y cómo se aplica al lenguaje y al mundo (...) Realmente aprender algo bien, es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que existía cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu de invención que reinaba cuando se inventó. (Lipman, 1988: 21)

Según dice Lipman, cuanto menos consciencia se tiene de que se está dando o recibiendo instrucción es mejor el proceso, así de

⁹ Las ideas de la lógica informal que se infieren de sus desarrollos en este texto sobre el modo en que funciona el razonamiento o sobre el modo de considerar el proceso de significación son méritos que pocas veces se le atribuyen a este pensador, y más en la época en la que se produjo.

¹⁰ Este proceso es descrito por Dewey como una interacción entre la existencia de un problema, la emergencia de múltiples sugerencias que se cotejan hasta que se selecciona una de ellas que es aceptada por el sujeto como la inferencia válida por el momento. Exactamente en la misma forma en que lo planteará después Lipman.

¹¹ Así parodia Dewey a la enseñanza tradicional... “Supóngase que el tema es la geografía. Lo primero es definirla, distinguirla de cualquier otro tema. Luego, se enuncian y definen uno a uno los diferentes términos abstractos de los que depende el desarrollo científico de la ciencia —polo, ecuador, eclíptica, zona—, desde las unidades más simples a las más complejas, formadas a partir de aquéllas; luego se unen en series semejantes los principales elementos concretos: continente, isla, costa, promontorio, cabo, istmo, península (...) se supone que, al adquirir este material, la mente del alumno no sólo gana una información importante, sino que, al acomodarse a definiciones lógicas, generalizaciones y clasificaciones dadas de antemano, también adquiere poco a poco hábitos lógicos”. (Dewey, 1960: 83)

natural debería ser la relación con el saber. Subordinar la experiencia educativa a fines por fuera de los que en su proceso mismo se pueden comprender o “valiosos de por sí” será siempre un error.

Del mismo modo, y volviendo ahora a Dewey, el autor llega a insinuar que antes de tener lenguaje ya poseemos un pensamiento de tipo rudimentario, por ejemplo, cuando se selecciona y se ordena conscientemente.¹² Básicamente, es la idea de *grados* en educación y en materia de pensamiento, aunque no es enunciada de manera explícita, se intuye y se aplica. Existen relaciones de continuidad entre las distintas edades y modos de pensar que ellas brindan y estas relaciones de continuidad se van dando a través de un “método” (que para él es científico) que se va refinando, perfeccionando. Algunas veces ya se ha mencionado¹³ que la extrapolación o cambio de la palabra “ciencia” por “filosofía” es el pasaje que existe entre Lipman y Dewey, sin embargo, ese cambio de terminología no produce, en los hechos, grandes diferencias. De esta manera, Dewey menciona que tiene la convicción de que:

[...] el imprescindible factor estabilizador y concentrador se encuentra finalmente en la adopción de una actitud mental y hábito de pensamiento que denominamos *científico*. Podría pensarse que en la enseñanza dirigida a niños y adolescentes esta actitud mental está fuera de lugar. Pero este libro también representa la convicción de que eso no es cierto. (Dewey, 1960: 13)

En este sentido Lipman y su equipo consideran que esta actitud y hábito han de ser *razonables* (Sharp y Splitter, 1995: 22-23) y también que éstos han de *mejorar el juicio* (Sharp y Splitter, 1995: 30). Pero esto no representa más que un cambio terminológico pues finalmente las prácticas concretas que luego serán las “comunidades de indagación”, en sí serán una expresión muy concreta de las ideas de las relaciones y la construcción de las ideas deweyanas. Dewey tenía un objetivo que Lipman, a la postre, continuó y que decía así: “sobre lo que hay

¹² Para Dewey el lenguaje incluye mucho más que el lenguaje oral o escrito, pues el mismo se compone de gestos, cuadros, monumentos, imágenes visuales, movimientos de dedos y cualquier cosa que se emplee como signo. Sumamente interesante es ese tipo de planteo a inicios del siglo xx, cuando Wittgenstein estaba todavía atorado en su *Tractatus*.

¹³ Por ejemplo, en *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase* (Waksman y Kohan, 2000a: 21).

que trabajar cooperativamente es en el descubrimiento de esas materias que producen el desarrollo de la habilidad de la comprensión y de la libertad racional” (Dewey, 1965: 118). Y aunque Dewey no había llamado a esta disciplina formalmente “filosofía”, lo que hizo Lipman fue simplemente dar este nombre a una propuesta que ya estaba estructurada bajo otra terminología.

De este modo, estas ideas y esta “enseñanza del pensar” configuran un proyecto ético, y también un proyecto social, político. Como ya se mencionó no es el Dewey maduro y último la principal influencia de Lipman, sino el Dewey más famoso de hoy en día, el de *Democracia y Educación* de 1916, que busca a la “democracia” como el fin político más importante a lograr por medio de la educación:

La visión de la educación presentada en nuestros capítulos anteriores anticipó virtualmente los resultados alcanzados en la discusión acerca del propósito de la educación en una comunidad democrática. Pues suponía que el fin de la educación o sea que el objeto y la recompensa del aprender es la capacidad continuada para el desarrollo. Ahora bien, esta idea no puede aplicarse a todos los miembros de una sociedad excepto cuando el intercambio de unos hombres y los otros sea realmente mutuo y cuando se han adoptado las medidas adecuadas para la reconstrucción de los hábitos y las instituciones sociales... (Dewey, 2004a: 92)

Como podrá notarse, este “intercambio mutuo” es lo que Lipman traduce como el diálogo en las comunidades y sobre las medidas para la reconstrucción de hábitos e instituciones Lipman bien supo ocuparse: “escuelas más razonables significa futuros padres más razonables, ciudadanos más razonables y valores más razonables a nuestro alrededor”. (Lipman, 2003: 11)

ALGUNAS OTRAS HERENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

Algunos otros elementos que pasan de un autor a otro y que podemos destacar son el afán por los *medios-fines* como categorías primordiales para el pensamiento y la filosofía; la idea de *habilidades* que subyace

también en la propuesta de Dewey,¹⁴ la importancia que se le da al juicio;¹⁵ la idea de un pensamiento reflexivo previo a la acción que le proporcione a la misma un grado de cuidado y “previsión de consecuencias” aparecerá en Lipman de la misma forma que en Dewey; la consideración y abordaje de lo grupal será en ambos autores muy similar y también la centralidad de la pregunta como un elemento de gran importancia. Por último, y para concluir una lista que es más larga de lo que aquí podemos describir, el valor que Dewey le da a la imaginación¹⁶ es otra de las cosas que pasarán a Lipman traducido en el *pensamiento creativo*. Una prueba innegable de los intereses tan similares de estos autores, es que la propuesta de Lipman conserva los mismos ámbitos en los que Dewey, en su etapa intermedia, desarrolló: la filosofía, la pedagogía y la psicología.

Y por lo que hasta aquí venimos describiendo uno se podría preguntar por qué motivo entonces es Lipman un filósofo tan reconocido, destacado e innovador. Por qué este autor es incluso un parteaguas y un filósofo y pedagogo que ha marcado a ambas dis-

¹⁴ A veces la misma parece un poco emparentada con la de hábito y entonces encontramos también en Dewey la diferenciación entre los “buenos” y “malos” hábitos (Dewey, 2004a: 54 y Dewey, 1960: 21 y 42), clasificación que también usa Dewey para los juicios y que toma Lipman. Todo el capítulo VI de Democracia y educación está dedicado al tema de las “facultades”. Por otro lado, para Dewey, las habilidades o facultades se crean como combinación de un conjunto de anteriores representaciones. Esta idea es bastante cercana a la que Lipman luego desarrolla como habilidades de pensamiento.

¹⁵ Cuando Lipman está enumerando las deficiencias del sistema educativo actual menciona, entre otras cosas, que: “no sólo hubo aquí poca enseñanza para el juicio, sino que hubo rara vez una clara identificación de lo que significa ‘enseñar para el juicio’, posiblemente porque los educadores no reconocían al juicio como un importante objetivo educacional o porque pensaban que era imposible de ser enseñado” (Lipman, 2003: 5). O: “lo que hace buenos a los buenos juicios es su lugar en la formación de experiencia futura: Éstos son juicios con los que vivimos, del tipo que enriquecen la vida que aún tenemos que vivir” (Lipman, 2003: 23). La noción de los juicios también existía en Dewey, por ejemplo, en *Cómo Pensamos* en la idea de “producto”, como la forma en que se vertería el resultado del pensamiento real a fin de facilitar la comprobación de su valor (Dewey, 1960: 79) o cuando Dewey afirma que los juicios son, finalmente, las unidades constitutivas del pensamiento (Dewey, 1960: 111).

¹⁶ En Dewey aparecen excelentes ideas (que han sido en general poco consideradas) sobre la importancia de la imaginación y la creatividad en la lógica, por ejemplo. Para Dewey es necesaria la imaginación para poder hacer una inferencia, e incluso la misma imaginación posee lógica y no una lógica tan diferente a la que normalmente usamos en lo que él llama “pensamiento reflexivo” (Dewey, 1960: 23).

ciplinas. La respuesta no incluye un solo aspecto sino muchos, pero uno de los más destacados es su papel como *actor* social: creador de prácticas, instituciones y, como recién veíamos, “medidas adecuadas” para el buen desarrollo de este sistema y propuesta educativa y de pensamiento. Sobre esto versará el próximo apartado.

LIPMAN: UN INNOVADOR CUALITATIVO

Vamos a sostener que Lipman es un innovador cualitativo en el campo de la historia de la filosofía por varias razones. En primera medida nuestro autor sostendrá a lo largo de gran parte de su vida que Platón excluyó de la filosofía a los niños de la “República filosófica” sin ningún argumento verdaderamente fundado (Lipman, 1988: Caps. 1 y 2). Del mismo modo, para él son grandes falacias los planteos de Descartes o del joven Piaget, que consideraban al periodo infantil casi como etapa de “error epistemológico”, del que uno se desprendería al madurar por poder empezar a pensar formalmente (Lipman, 1988: 12). Para Lipman, como ya se mencionó, todos empezamos a razonar casi desde que empezamos a hablar y la filosofía sería accesible por esto para todas las personas también casi desde esta misma edad.¹⁷ Sin embargo hay que hacer una diferencia, en principio el enseñar a pensar de Dewey y el de Lipman son iguales, pero esta idea de Dewey no significa por ello la concepción de que es posible traducir las ideas de la filosofía en formas de novelas. Esto es completamente nuevo. Así también encontramos diversas innovaciones:

a Lipman realizó un “pasaje” de los contenidos filosóficos clásicos de la historia de la filosofía occidental para los niños en forma de historias, cosa que no hizo Dewey y tampoco nunca estuvo en su proyecto.

b Lipman realizó y concretó a través de una o varias estructuras institucionales una sorprendente cantidad de nuevas praxis reales, de comunidades al estilo Dewey-Peirce en escuelas de todo el mundo.¹⁸

¹⁷ Posterior a Lipman, en España se desarrollaron dos proyectos que llevaban la filosofía al kindergarten de manera más enérgica aún: El Proyecto NORIA y el Proyecto 3/18 en el contexto de habla catalana.

¹⁸ En la concepción que tenemos del sistema de la Filosofía para Niños realizamos pedagógicamente una distinción que es muy útil a la hora de entender esta

Dewey no se había atrevido a llamar filosofía al quehacer que él destinaba para el pensamiento quizá porque la filosofía venía siendo algo demasiado abstracto y teórico para el lugar que él quería darle de alguna forma a la experiencia, incluso para el papel que quería darle al pensamiento mismo. Sin embargo, fue Lipman quien concretó esa propuesta llamando “Filosofía para Niños” a este nuevo quehacer para la educación pre-escolar, básica, media, media-superior y de adultos en una última etapa.

Son muchos los logros de Lipman, y algo innegable de por sí es la defensa permanente del lugar de lo filosófico en la infancia y en la escuela, resguardándose permanentemente contra posibles y reales adversarios filósofos o pedagogos teóricos que nieguen tal posibilidad. Al mismo tiempo, éstos y otros argumentos que podemos leer en sus obras se dirigen, de manera directa, a las autoridades educativas o a los docentes que trabajan en el aula, a veces hablándoles, incluso, de manera muy personal. Es entonces que podemos encontrar argumentos a favor de la filosofía en la infancia en la propuesta de Lipman y que son de carácter *práctico*, del tipo: “a los niños les gusta practicarla” o “a los directivos les atrae mucho la idea”, cosa que Dewey no da porque nunca poseyó una práctica como sí la tuvo Lipman.

¿Por qué hemos dicho que Lipman representa para nosotros un innovador “cualitativo”, incluso respecto de John Dewey? La razón principal, como marcamos al inicio de este apartado, es que Lipman concretó una práctica real en el mundo entero como evidencia de su propuesta, con lo cual rompió de manera importante con un paradigma demasiado anacrónico sobre la enseñanza de la filosofía y la educación. Para hacer esto, al mismo tiempo, Lipman tuvo que trabajar de manera práctica en varios ámbitos que Dewey no lo había hecho:

a la creación de una o varias *estructuras institucionales* que funcionaran en el nivel mundial

propuesta. Ésta es la diferenciación de la filosofía como contenido de la discusión, orientada para los niños; y el método de la comunidad de indagación o investigación como método pedagógico, aspecto que la misma Ann Sharp se encargará de destacar como un método general para todos los espacios educativos. Estos puntos, creemos, son cosas diferentes que en esta propuesta van juntas pero que pueden, sin ningún problema, ser consideradas y analizadas por separado.

b el trabajo personal e institucional en el nivel de *formación docente* en su “Programa”

c la *creación de materiales didácticos* (novelas y manuales) para la aplicación del mismo y alentar la traducción y adaptación de ellos para la implementación en diversos contextos

Estos esfuerzos, sin duda enormes y muy loables, tienen que ver con algo en lo que normalmente pocas veces los filósofos se han implicado y es la transformación de realidades, praxis.¹⁹ Como diría Kuhn, una revolución paradigmática comienza a gestarse siempre en medio del paradigma anterior que continúa funcionando y el mismo generalmente no es transformado de manera abrupta. Es decir, cuando se genera un cambio epistemológico teórico-práctico necesariamente entraremos en una etapa de contradicciones en el área del conocimiento en donde éste se realice pues las prácticas e ideas anteriores no habrán dejado de usarse al mismo tiempo. La Filosofía para Niños de Lipman y su equipo posee un enfoque novedoso y revolucionario respecto del sentido que se le da a lo que significa la palabra *filosofía* y el *filosofar*. A la vez es una propuesta nueva respecto al método educativo, al modo de llevar una clase. Sobre todo el darle un carácter práctico a este quehacer vuelve al discípulo casi más grande que el maestro, porque, y siguiendo las palabras de Dewey que ya citamos antes, “una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría”.

CONCLUSIONES

Como conclusión o cierre de este artículo, sólo nos resta por mencionar que, básicamente, quisiéramos reforzar tres puntos: el primero consiste en que si la filosofía educativa de John Dewey es considerada en el campo pedagógico como adecuada, benéfica y pertinente para su ejecución en los distintos niveles educativos, exactamente *esa* es la base y los principios que posee la propuesta que Matthew Lipman ha difundido y realizado en cerca de 50 países en el mundo. De hecho, posiblemente existan pocas manifestaciones tan buenas de dichas ideas en este campo. El segundo es que aquellos que trabajen

¹⁹ Al contrario que Dewey, el trabajo importante de Lipman comenzó con la escritura de un libro para niños (*Harry Stottlemeier Discovery* en 1969), posteriormente redactó su manual, y por último, y poco a poco, la fundamentación teórica para poder hacer todo esto.

la propuesta de M. Lipman no pueden desconocer la obra de John Dewey, tanto por el valor que tiene para la pedagogía contemporánea en sí, como por ser la principal influencia para constitución de la Filosofía para Niños. Sería recomendable, por ejemplo, para el desarrollo de diplomados y demás cursos, el estudio de fragmentos de *Cómo Pensamos, Democracia y Educación* o *Experiencia y Educación* para complementar y profundizar mejor sobre dicha propuesta, así como para darle una mayor inclusión a Lipman dentro de la historia de la filosofía y de la educación. Así, quizá también se podría remover un poco el “fanatismo” que a veces acontece en exceso cuando una teoría educativa se estudia sin comprenderla como parte de un proceso social, intelectual e histórico.

En tercer y último lugar, hacer hincapié en lo que se subrayó en el último apartado: Lipman es y será por siempre un innovador cualitativo, un actor social sumamente destacado y un parteaguas en la historia de los filósofos y los educadores como aquel que se atrevió a caracterizar y denominar como “filosófica” a la práctica del pensamiento que se realizaba con niños y como aquel que realizó una muy destacable aplicación de las ideas deweyanas de manera sistemática y expansiva. Sobre esto creemos que no hace falta explicar más que lo que antes se ha dicho, aunque cada vez existe más bibliografía, artículos y prácticas filosóficas que confirman esta tesis.

REFERENCIAS

- Accorinti, S. (1999), *Introducción a Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial.
- Cam, P. (2006), “Dewey, Lipman & the Tradition or Reflective Education” (en) *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*. New York: Editions Rodopi (Las traducciones son nuestras).
- Carbondale (1967-1992), *Collected Works of John Dewey*. Southern Illinois: University Press.
- Dewey, J. (1942), *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- (1938), *Experience and Education*. New York: Mac Milan Company.
- (1960), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- (1965), *La Educación de Hoy*. Buenos Aires: Losada.
- (1996), *Liberalismo y Acción Social y otros ensayos*. Valencia: Alfons el Magnanim– IVEI.

- (2003), *Viejo y nuevo Individualismo*. Barcelona: Paidós.
- (2004a), *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- (2004b), *El Público y sus Problemas*. Madrid: Morata.
- Echeverría, E. (2004), *Filosofía para Niños*. México: Ediciones SM.
- Gómez Rincón C. M., Rojas Chávez, V. A., Andrade S. J., Pineda, D. A., Sharp, A. M., Martínez, C. E. (Rojas, Víctor, comp.) (2007), *Filosofía para Niños, Ideas fundamentales y perspectivas sociales*. Bogotá: Uniminuto (CHS).
- Kohan W. (2007), *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Estante.
- Kohan, W. y Waksman, V. (2000a), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2000b), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. (1980), *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1954), "The Relation of Critical Functions and Critical Decisions to Art Inquiry". *Journal of Philosophy*, vol. LI, 22, 653-667.
- (1983), *What happens in art*. EUA: Irvington Edition.
- (1988), *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- (2003), *Thinking in Education*. Reino Unido: Cambridge University Press (Todas las traducciones de esta obra son nuestras).
- (2004), *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave ficción*. Barcelona: Gedisa.
- (2006), *El descubrimiento de Filio Episteme*. México: celafin.
- (2008), *A Life Teaching Thinking*. Montclair: IAPC.
- Makiguchi, T. (1998), *Educación para una vida creativa*. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Modern Library Giant (1939), *Intelligence in the Modern World: Philosophy of John Dewey*. Nueva York.
- Popkewitz, T. (Comp.) (2005), *Inventing the modern self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rawls, J. (1979), *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1996), *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Sumiacher, D. (2010), "Algunas críticas a la 'Razón Práctica' kantiana" (en) *Actas del Congreso Internacional de Filosofía*. México: UNAM.

- Tozzi, M., Scarantino, L., Brenifier, O., Cristofoli, P. (2007), *Philosophy, a School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*. Francia: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> (consultado el 10 de febrero de 2011).
- Westbrook, R., B. (1993), *John Dewey*, parte de *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. vol. XXIII, núms. 1-2. París: UNESCO.

Pensamiento y ciudadanía: apuntes sobre la idea de educación en Matthew Lipman

Marcos David Silva Castañeda
Sistema Incorporado

[...] se presupone que el conocimiento no es algo que se aprende simplemente a través de la representación, sino algo que se domina a través de la interacción con el ambiente y resolviendo problemas que son importantes para los niños. El conocimiento les pertenece cuando pueden demostrar, en sus discusiones y en sus acciones, que lo pueden aplicar a lo que están haciendo, ya sea esto el entender un silogismo o el resolver un conflicto interpersonal en el patio del recreo. No les pertenece si pueden repetir las palabras, pero no son capaces de hacer uso del conocimiento que las personas expresan.

Matthew Lipman (1922-2010).

Pensar es volar sobre lo que no se sabe. No existe nada peor para el pensamiento que la enseñanza de las respuestas correctas. Las escuelas existen, no para enseñar las respuestas, sino para hacer preguntas. Las respuestas nos permiten andar sobre la tierra firme. Pero sólo las preguntas nos permiten entrar en el mar de lo desconocido.

Rubem Alves (1933-).

LA IDEA DE EDUCACIÓN EN MATTEW LIPMAN

Uno de los rasgos más valiosos de la obra de Matthew Lipman (1922-2010) lo podemos encontrar en su idea de educación. Lipman entendió que ahí donde habita la educación, mora el significado;

donde habita el significado, coexiste el pensamiento; donde habita el pensamiento, vive un ser humano (Lipman, 1992).

Educación, significado y pensamiento, danzantes que bailan las suaves o explosivas olas de la vida hecha historia y aspiración. Movimientos cadenciosos o asincopados que, en un ritmo, espacio y tiempo particulares, van signando nuestra imagen del ser humano, de sus luminosidades y obscuridades. Pero también, configuran el misterioso proceso de la construcción/experiencia de una identidad humana propia y que, según el caso, permite explicar, en algún grado y matiz único, nuestra interdependencia existencial con los otros, la naturaleza, el cosmos y el universo. La educación es la otredad imbuida de significados que se muestran no para ser aceptados *per se*, sino para aspirar a negociar, fundamentalmente, razonadamente, su significado; es, enfatizaría Lipman, el ejercicio mediado por el pensamiento.¹ Esto es, del pensamiento como la experiencia concreta de educar-*se*, como resultado, ciertamente, de una apropiación personal del tiempo y espacio histórico propios que, específicamente, implican la confrontación continua de la realidad. Nos educamos no para sobrevivir *la* realidad, sino para vivirla² interpretándola y encontrando nuestro lugar propio en ella.

Es la *herencia cultural* de John Dewey (1859-1952) (Dewey, 2004). La *endoculturación* y la *capacidad de aprendizaje* (en el ser humano) de Marvin Harris (1927-2001) (Harris, 2004).³ La posibilidad de

¹ La supervivencia, como actitud, implica la respuesta alienante para explicarnos a los otros y a nosotros mismos, y no la confrontación de la realidad, precisamente, porque conlleva una especie de analgésico que nos obvia pensar pero a un altísimo costo: nuestra libertad. Vivir la realidad, conlleva un posicionamiento ante ella y, sobre todo, implica la pregunta. Aprender a preguntar, diría Lipman, es aprender a pensar y, tal vez más importante aún, aprender a vivir la vida.

² Moshé Feldenkrais lo plantearía en estos términos: «[...] el sistema nervioso humano es eminentemente apto para el cambio. Nuestras primeras experiencias nos preparan para condiciones análogas a las que conocieron nuestros padres, admitiendo sólo diferencias menores. Todo cambio importante exige una modificación profunda, revolucionaria, de nuestra actitud y reacción. Sirviéndonos de la propiedad del sistema nervioso, que tanto nos esforzamos por menguar, es posible formar individuos capaces de enfrentarse a un mundo cambiante sin las conmociones tan fuertes que hacen caer a muchos en la postración.» (Feldenkrais, 2006: 151).

³ En relación a este punto, Marvin Harris escribió en su *Antropología Social*: «La capacidad para aprender ha sido seleccionada en muchas especies animales superiores precisamente porque el aprendizaje es un método más flexible y rápido de obtener un éxito reproductor que la evolución genética. El aprendizaje permite

recuperación de la dignidad humana de Moshé Feldenkrais (1904-1984) (Feldenkrais, 2006). El *amor a la vida* de Erich Fromm (Fromm, 2001). O la capacidad de sentir y respirar *profundamente* (en el ser humano) en las reflexiones de Alexander Lowen (1910-2008) (Lowen, 1993).⁴

La *raison d'être* del binomio profesor-alumno, explicado a partir de la educación en Lipman (relación que se materializa en el aula), se encontraría en un principio kantiano muy específico: la conducción, procuración y enriquecimiento, por todos los medios, del pensar por sí mismo. Los profesores, entonces, tenemos que desplegar el valor y la confianza para dejar pensar, por sí mismos, a nuestros alumnos. Además de que, junto con otros procedimientos inscritos en el planteamiento global de filosofía para niños, la pregunta es el ancla para alcanzar dicho principio.

A través de ella, nos conectamos con ese genuino derecho y cualidad humana, el pensamiento, bajo el cual se decanta *nuestro y su* porvenir. Lo que conducimos los docentes en el aula, como sugirió el filósofo confucionista Tehyi Hsieh, bajo esta perspectiva, es el porvenir, en miniatura, de un país, de nuestro país, en nuestro caso de México... de nuestro México.

Visto de forma agregada, el gran total de aulas existentes en el planeta Tierra, serían expresiones, en miniatura, del porvenir de la humanidad. Esa es la razón de ser del alumno y del profesor. Esa es la razón de ser de la educación. Lipman insistiría, entonces, en un slogan, digamos estandarizado y, por lo demás, bastante claro, pertinente, bello y sencillo: ¡dejémosles pensar! Pensar por uno mismo es la materialización concreta de ser nosotros mismos. Educar es un acto de emancipación, descubrimiento y responsabilidad, i.e., nos emancipamos de la otredad (la alienación), nos descubrimos como un ser humano vivo y nos responsabilizamos de esa expresión concreta de lo humano que llamamos: nosotros mismos, el sí mismo, el

a una población adaptarse u obtener ventaja de las nuevas oportunidades en una única generación, sin tener que esperar la aparición y desarrollo de mutaciones genéticas.» (Harris, 2004: 38).

⁴ Alexander Lowen lo explicaría en estos términos: «Iniciamos la vida con un elevado potencial de excitabilidad que disminuye gradualmente a medida que nos hacemos mayores. Pienso que la explicación de esta pérdida de excitabilidad con la edad es que el cuerpo se vuelve más estructurado —y más rígido— con el tiempo. A cierta altura, una persona mayor se torna tan estable en sus modos de proceder que apenas puede moverse. No recuerdo haber visto nunca a una persona mayor saltar de alegría como puede hacerlo un niño de corta edad (...) Los bebés tienen los cuerpos más ágiles, porque son mucho más sensibles que nosotros a su medio y a las personas que los rodean.» (Lowen, 1993: 38-39).

self. Siendo este, en realidad, la esencia de lo que podríamos llamar la problemática educativa. Problemática que John Dewey planteó, de manera brillante, en su ensayo *Viejo y nuevo individualismo* de la siguiente forma: «el mundo no ha sufrido tanto, ni con mucho, por la ausencia de ideales y metas espirituales como lo ha hecho por la ausencia de medios para realizar los fines que ha ensalzado de un modo literario y sentimental.» (Dewey, 2003: 68). Lipman propone un criterio muy específico para atender esta universal cuestión.

Esto es, Lipman, ante este ancestral reto, enfatiza que la labor del docente no estriba en enseñarles a nuestros alumnos la larga “lista de ideales y metas espirituales” como en generar condiciones, dentro del aula, que les incite a construir “sus propias preguntas” y en acompañarles a encontrar “sus propias respuestas”.

El docente para Lipman, en su relación con sus alumnos, no debe buscar respuestas, como esperar preguntas. Saber preguntar, es saber pensar. Saber responder, es saber repetir. Saber preguntar es el pilar de enseñar a pensar y, a su vez, enseñar a pensar es el primer paso para ser uno mismo. En ese sentido, el aula tiene que ser un lugar seguro. El docente ha de garantizar condiciones en las que, bajo ninguna circunstancia, el comentario sarcástico, burlón o peyorativo esté validado. El significado es negociable, el derecho a la opinión nunca es, puede ser o será negociable. Ya que de ser así, implicaría aceptar que, bajo “ciertas circunstancias” podemos renunciar a ser nosotros mismos, razonamiento que conlleva, en realidad, un acto esencialmente antieducativo, por concitar la deshumanización como experiencia y proceso. Cuando impedimos que nuestros estudiantes piensen por sí mismos, esencialmente, estamos des-educando y, sobre todo, los alejamos de su sí mismo. Moviéndonos, con ello, en la plaza cómoda de la alienación y el ejercicio del poder malsano y separándonos de la libertad como experiencia, la libertad como proceso del descubrimiento de nosotros mismos, huella que marca, muchas veces, la existencia de muchos seres humanos.

Los alumnos son aves deseosas de usar sus propias alas, nos ha recordado, en diversos espacios y momentos Rubem Alves. Las respuestas “correctas”, si se sigue con la metáfora de este gran pedagogo brasileño, les permitirían a nuestros alumnos “pisar tierra firme” y, ciertamente, no sufrir ninguna clase de “riesgo” pero a un altísimo costo: se han negado a sí mismas su derecho a levantar el vuelo, con lo que se diluye su potestad, inalienable, de ser ellas mismas.

Por otra parte, formular-*se* sus propias preguntas les da acceso a los alumnos a volar por sí mismos. Esto podríamos resumirlo en la siguiente máxima, que por lo demás empata con la idea educa-

tiva de Lipman: ¡dejémosles volar! Dejemos que nuestros alumnos desplieguen sus alas, se tropiecen y aun se accidenten. ¡Dejémosles volar! ¡Dejemos que usen sus alas!

Como docentes regularmente centramos toda nuestra atención en lo doloroso de ser docentes, olvidándonos de su lado placentero. Olvidándonos de lo invaluablemente maravilloso que resulta ser testigo de la metamorfosis más relevante de cualquier nivel educativo: el proceso de convertirse en persona. Lipman nos invitaría, entonces, a cambiar nuestro interés de la *dificultad* al *placer* de enseñar. Del *pesar*, al *honor* de educar. De la *raison d'être*, en fin, de Usted profesor y de quien esto escribe. Ser profesor es parir humanidad (Alves, 1993).

Con este marco, este escueto artículo pretende reflexionar sobre la relación entre pensamiento y ciudadanía, todo a partir de la idea de educación de Matthew Lipman esbozada escuetamente líneas arriba. El objetivo ha sido ponderar el potencial que reside en la construcción de pensamiento como forma de explicar la ciudadanía y formas de interacción democrática en la sociedad contemporánea.

II. AUTORREGULACIÓN Y CIUDADANÍA

Amartya Sen, premio Nobel de Economía en 1998, en su libro *La idea de la justicia* señala que:

[...] la democracia también ha de verse, de modo más general, en función de la capacidad de enriquecer el encuentro razonado a través del mejoramiento de la disponibilidad de información y la viabilidad de discusiones interactivas. La democracia debe juzgarse no sólo por las instituciones formalmente existentes sino también por el punto hasta el cual pueden ser realmente escuchadas voces diferentes de sectores distintos del pueblo. (Sen, 2010: 17)

La discusión sin fundamento impide el “encuentro” con el otro. Restricción que obstruye la expresión genuina de nuestros pensamientos. Rousseau, en el *Contrato Social*, lo resumiría con el siguiente enunciado: “el hombre no lo es, hasta tomar conciencia de su humanidad.” El hombre, el ser humano, de aquí en adelante, para Rousseau vive *para* y *por* los demás. No es posible convertirse en un ser humano sin el otro. A ese proceso Rousseau le llamaba: humanidad.

El hombre o la mujer para *ser* un ser humano necesitan relacionarse con otro ser humano. Necesitamos del otro y el otro necesita de nosotros para que juntos expresemos humanidad. El conflicto no es el problema, es el acicate que permite construir-*nos en y para* la humanidad.

La grandeza de la diferencia es la fuerza de la unidad en *lo humano*. De hecho, la violencia, no el conflicto, surge de la negación del otro, de lo diferente. Mientras que en el conflicto partimos de la grandeza de la diversidad para arribar a la fuerza de la unidad, la humanidad.

La humanidad, como gran contenedora de las diversas respuestas que el ser humano ha dado a lo largo de su historia, preserva también dos preguntas esenciales: ¿cuál es el lugar del ser humano en el mundo (su lugar, su espacio, su razón de ser y estar en el mundo)?, y ¿cómo es que ese mundo le afecta, esculpe, limita o impulsa a la acción o inacción?

La ausencia de una discusión argumentada entre los miembros de una sociedad no es un rasgo deseable de un sistema jurídico e institucionalmente diseñado para la convivencia democrática.

La argumentación surge de ciudadanos que viven en democracia pero, sobre todo, de ciudadanos que se comportan como demócratas al contar con información, al comprenderla y tomar una posición que defienden públicamente y que les permite pensar-*se* y pensar a los demás como un todo integrado.

Con este principio Feizi Milani define al ciudadano como «una persona consciente de ser parte de un todo y de que el beneficio colectivo siempre repercute en el individuo, que tiene el compromiso de contribuir a la mejoría de la sociedad» (Milani, 2005: 13).

El ciudadano reconoce su interdependencia con los otros. Y al hacerlo toma conciencia de su humanidad. Ciertamente, esta interdependencia aceptada y procurada implica un desarrollo cognitivo y emocional que hacen ver a las leyes, al castigo o al miedo como incensarios o, inclusive, poco civilizatorios.

Por ejemplo, pensemos en Noruega donde 95% de sus habitantes leen el periódico. Donde los índices de comprensión de lectura, el promedio de años escolares, los márgenes de transparencia gubernamental son altísimos, lo que redundará en un clase política controlada y fiscalizada por los ciudadanos, en la elaboración de leyes y políticas que por ser ampliamente discutidas y analizadas se acercan a los niveles óptimos señalados por Pareto y que explica la asignación eficiente de recursos escasos.

Un país en donde la esfera pública, la palestra donde se discuten los asuntos públicos no está controlada por monopolios televisivos o por la clase política. En sociedades como ésta, el que una empresa, por ejemplo, de telecomunicaciones a la manera de TELMEX, TELE-VISA o TV AZTECA, pero noruega tuviera 40% del mercado, bastaría, como hecho por sí mismo, para que los ciudadanos, las instituciones y la clase política noruegas cuestionaran y en consecuencia buscaran la fragmentación de ese monopolio. El poder de la argumentación se armoniza así con la fuerza de la discusión en los regímenes democráticos.

Un ser humano incapaz de fundamentar sus argumentos no encuentra interés por buscar, de forma autónoma, información sobre los asuntos públicos de su localidad, de su Estado o país, es la «tolerancia indiferente» por los asuntos públicos.

Matthew Lipman nos ofrece así una razón más para entender que nuestra labor como docentes estriba en *enseñar* a nuestros alumnos el hecho de preguntar-*se*, de formular-*se* problemas. Pero sobre todo de indagar respuestas. Ya que al hacerlo les enseñamos a ordenar su pensamiento, con lo que se siembra así la esencia genuina de todo ciudadano: “la capacidad de enriquecer el encuentro razonado a través del mejoramiento de la disponibilidad de información y la viabilidad de discusiones interactivas”.

REFERENCIAS

- Alves, Rubem (1996), *La alegría de enseñar*. España: Octaedro.
- Dewey, John (2003), *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, John (2004), *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Feldenkrais, Moshe (2006). *El poder del yo. La transformación personal a través de la espontaneidad*. Barcelona: Paidós, Colección Paidós Vida y salud.
- Fromm, Erich (2001). *El amor a la vida*. México: Paidós.
- Lipman, Matthew, Sharp, A.M., & Oscanyan, F.S (1992). *La filosofía en el aula*, capítulo 10: “Dirigir una Discusión Filosófica”. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lowen, Alexander (1993). *La espiritualidad del cuerpo. Bioenergética, un camino para alcanzar la armonía y el estado de gracia*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Milani, F. (2005), Ciudadanía proactiva, pactos de convivencia y paz, tomado en: *Compresiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos...* Co-

lombia: Transversales MAGISTERIO, Ministerio de Educación
Nacional República de Colombia.

Sen, Amartya (2010), *La idea de la justicia*. México: Santillana Ediciones
Generales.

Hacia una democracia de alta calidad como meta del proyecto filosófico de M. Lipman

Pablo Flores del Rosario

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México, Chalco

I. En Mayo de 1994, asistí al “Taller Nacional para la Enseñanza de la Filosofía”, realizado por la UIA en Puebla, México. En ese taller conocí a Ann M. Sharp, un personaje sin igual, por ser el tipo de persona que fue y por el dominio del proceso metacognitivo que lograba realizar durante la coordinación del trabajo en Comunidad de Indagación, que de entrada nos llevaba a pensar sobre aquello que pensamos. Aquí fue donde tuve mi primer acercamiento con el programa de Filosofía para Niños.

En agosto de 1994, preparé maletas para pasar el seminario de verano en el IAPC, que se desarrolló en la Casa de Retiro Saint Margaret, en New Jersey. En este seminario pude conocer a M. Lipman. Le escuché una clase magistral sobre el juicio, que empezó con los griegos, atravesó la Edad Media y terminó en la época moderna. La hora y media que duró la clase fue impresionante por el extraordinario dominio de un tema aparentemente sencillo. Aun recuerdo la voz pausada, sin prisa alguna, como pensando cada pensamiento antes de ser expresado. Y la claridad de cada pensamiento a la luz de la serie de interpretaciones que hacía de los diferentes filósofos trabajados en su articulación personal sobre el juicio. Aunado a esta fuerte impresión de su breve clase, poco a poco fui conociendo el inmenso trabajo que podía colocarlo como creador de una rama de la Filosofía: Filosofía para Niños (FpN). Todo esto provocó cambios en mi perspectiva personal sobre el trabajo académico, sobre la escuela, la docencia y el estudiantado.

Una de las formas de concretar la impresión que me provocó Lipman fue la organización, junto con varios profesores mexicanos, de los Coloquios y posteriormente de los Congresos Internacionales de Filosofía para Niños que se mantienen desde 1998. Los coloquios que hemos organizado responden a la necesidad de mantener vivo

el pensamiento del doctor M. Lipman. Una forma de hacerlo es mantener una discusión con su pensamiento, desde varios lugares, entre ellos el pedagógico, y desde luego el filosófico. Discusiones que terminan por interpelar a un actor emergente: el profesorado de diversas modalidades y niveles educativos que no son expertos en Filosofía, aunque también se incluyen profesionales de la filosofía, que ven en ella muchas posibilidades para explorar diferentes formas de enseñanza de esta disciplina.

Al final del día, el mismo M. Lipman es responsable de una paradoja interesante, expresada como una tensión. Se trata de la tensión que mantiene el Coloquio y Congreso de Filosofía para Niños entre quienes asisten como no expertos en Filosofía, pero que han hecho de ella un modelo educativo, y quienes asisten como expertos en filosofía en busca de un modelo para educar. Extraña paradoja que termina por articular ciertos-otros sentidos hacia la misma filosofía, la educación, la docencia, la infancia, etc. Y una urgente necesidad de re-conceptualización de esta trama conceptual.

II. Parte de la historia de FpN habla de su emergencia como el resultado de una paradoja observada por Lipman entre la supuesta ilustración que la Universidad ofrece y la reacción nada ilustrada del estudiantado en los años 60's del siglo pasado. Algo pasaba en la educación en la Universidad como para no ofrecer esquemas de acción dirigidos racionalmente; algo pasaba con los estudiantes, quienes al vivir el proceso de ilustración deberían poner en juego el mismo proceso para responder a sus desencuentros con el sistema. Pero ni diálogo ni argumentación o al menos debate como formas de racionalidad ilustrada atravesaban las acciones del estudiantado en su desencuentro con el sistema.

Como buen Filósofo, Lipman pensaba que si la pirámide del sistema educativo presentaba esta paradoja, entonces habría que mirar hacia la base de la pirámide. Sostenía que los estudiantes universitarios ya habían articulado un modo de pensar dogmático, y eso mismo los llevaba a reaccionar contra el sistema en lugar de crear instituciones que posibilitaran el diálogo y, por tanto, el despliegue de la racionalidad ilustrada que la Universidad les ofrecía. Ante este panorama, Lipman decide escribir la novela¹ que será el inicio de lo

¹ Comienza a especular sobre la capacidad de los niños no sólo para sentir sino también para pensar. Las revueltas en las universidades en el 68, que Lipman ve negativamente, lo hacen pensar en una necesaria y urgente reforma, teórica y práctica, del sistema educacional en todos sus niveles. Lipman se ve a sí mismo

que hoy llamamos FpN, *El descubrimiento de Ari Stóteles*, donde desarrolla la idea, ya presente en Pierce (Pierce, 1997, 1978) y Dewey (Dewey, 1978), de una educación como investigación, sobre la base del modelo de la investigación científica.

Desde esta perspectiva, el origen de FpN se puede articular al malestar generalizado hacia la educación. Desde los 50's, se empezaba a notar el desfase del sistema educativo de su contexto social, que se verá reflejado en la crisis de los 60's. De modo que la escuela, lugar natural de transmisión del conocimiento, entra en crisis ante el surgimiento de los medios masivos de comunicación. Su crisis se materializa en la paradoja: enseñar o enseñar a pensar. La salida a esta crisis consistió en asignarle a la escuela la tarea del desarrollo del pensamiento. Y justo aquí hace su aparición FpN, y una mirada que lo hace ver como un programa dirigido al desarrollo de habilidades intelectuales. No hay texto que hable del desarrollo de habilidades intelectuales que no sitúe a Lipman y a FpN como un método, entre otros, para este desarrollo. El fondo se pierde. La esencia del proyecto filosófico se desvanece. FpN se convierte en un método para el desarrollo del pensamiento. Y como todo método, FpN puede ser aprendido en la lectura de sus fuentes. Pero esto es un error. Parte del fondo perdido es el argumento de que FpN sólo puede ser aprendido en la medida en que se convierte en una experiencia auténtica para mí. Que como toda experiencia, sólo me la apropio en la medida en que la padezco. Pero, de este modo, FpN es más que un programa para el desarrollo de habilidades intelectuales, desde el momento en que politiza mi experiencia², y logra transformar no sólo mis estructuras cognitivas, sino también las valorales y emocionales.

como Platón en los primeros libros de *La República*. Toma forma la necesidad de crear una historia, que tanto niños como adultos pudieran leer. Lo hace en 1967: *El descubrimiento de Ari Stóteles*. Lipman se siente un creador, un innovador, incluso respecto de Dewey. Para Lipman, Dewey podría haber creado un currículo que llevase a la práctica su idea de la educación como investigación tomando como modelo la investigación científica. Pero no fue tan osado. *El descubrimiento de Ari Stóteles* era para Lipman una verdadera introducción a la filosofía, tanto para niñas y niños como para sus maestras y maestros (Comunicación de Walter O. Kohan tras la muerte de Lipman).

² Politizar la experiencia sólo es posible si conceptualizamos FpN como un campo actitudinal, y no como un programa exclusivo para la infancia. Como campo actitudinal exige el despliegue de las preguntas, de lo nuevo, de lo maravilloso, de lo sin fin, de la imaginación, y este campo es parte de lo que somos independientemente de la edad que tengamos. Por eso a veces Cronos dirige nuestra vida, pero con frecuencia Ión nos permite divagar sin objeto alguno. Que los profesores aprendan

Porque la meta del proyecto filosófico de Lipman es la construcción de una democracia de alta calidad. Lipman no habla de este fondo. No lo hace en *La filosofía va al aula*. Pero lo retoma con mucha precisión en su *Pensamiento complejo y educación*, donde expresa que “cuando nos referimos al pensamiento crítico e indagamos por su valor podemos inferir lo siguiente: el pensamiento crítico mejora la razonabilidad, y la democracia necesita ciudadanos razonables; entonces si lo que queremos es una sociedad democrática, necesitamos el pensamiento crítico” (Lipman, 1998: 323). En efecto, un modo de construir una sociedad democrática de alta calidad, es educando a sus sujetos en el pensamiento crítico, porque eso los hace razonables. Pero donde la intensión del proyecto filosófico de Lipman aparece claramente plasmada será en una comunicación inédita que llamó *El papel del pensamiento distribuido en la preparación de maestros para enseñar a pensar*. Claro, el título indica otra intensión. Pero el trabajo empieza al hacer regencia a la relación entre pensamiento de alto nivel y democracia de alta calidad y termina al enunciar la necesidad del razonamiento y del juicio como lo que requiere una democracia de alta calidad. Aquí Lipman ya habla de los tres tipos de pensamiento: crítico, creativo y de cuidado, como los que llevan a esa democracia. Más aún, desde su perspectiva “Razonamiento y juicio, esto es, lo que los ciudadanos de nuestra democracia ideal deberían poseer, el razonamiento y el juicio juntos llevan a la razonabilidad: ser capaz de razonar y estar abierto a la razón; ser capaz de hacer juicios importantes y ser respetuoso de los juicios que los otros hacen” (Lipman, 1994: 8). Razonamiento no como algo algorítmico, sino como algo más cercano a nuestra capacidad inferencial, que está articulada a la noción de evidencia. Las mejores inferencias son las que tienen buenas razones, y éstas son las que presentan las evidencias adecuadas. Juicio como discernimiento, como evaluación de las razones, como poner las razones en algo así como una balanza. Juicio que requiere el juego de criterios para hacer su evaluación. Criterios que tienen validez universal, como la verdad y la justicia, pero también validez dependiente del contexto: “cada mentira tiene su caso”, respuesta de un niño ante la pregunta de si es válido mentir, que permite ver un criterio dependiente del contexto para la validez de un enunciado relativo a la justicia. Sin embargo, una democracia de alta calidad requiere un tipo de educación y un tipo de profesor, en este sentido, “los ciudadanos de una democracia requieren de un maestro que

FpN no implica que se comporten como niños, pero sí implica el esfuerzo de hacer experiencias en ese campo actitudinal.

enseñe el juicio, pero no un juicio de información, sino la habilidad para juzgar la capacidad del experto que apela a la información. Lo anterior sugiere que, en el futuro, la formación de futuros maestros tendrían que conservar en el centro de su atención el papel del maestro como experto pedagogo y el papel del maestro como modelo de razonamiento y juicio” (Lipman, M. 1994: 9). Es claro que Lipman resuelve la paradoja encerrada en la pregunta ¿quién enseña a quién? Y la resuelve enfatizando la necesidad de que los profesores se formen en FpN, si quieren luego trabajar con los niños ese conjunto de hábitos incorporados en su formación.

En conclusión, quien trabaje FpN deberá estar consciente del papel que está desempeñando en la formación de sujetos para una democracia de alta calidad.

III. Entre reproducción y resistencia, el sistema educativo termina por construir una mirada sobre la realidad social. Una mirada particular emerge desde quienes reproducen en las escuelas las relaciones sociales dominantes. Otra mirada diferente emerge desde quienes resisten en las escuelas al sistema dominante. En esta parte ofrezco una articulación apresurada de esa mirada y la contraste con FpN. Aclaro que el resultado del ejercicio sigue valiendo aun cuando se hable ahora de una educación por competencias.

Aún si se tiene en mente la teoría de la resistencia, es fácil ver la relación vertical y de dependencia que se articula alrededor de la verdad y el sentido que la escuela enseña. La verdad es lo que se inscribe en el texto y es sancionada así por el maestro. Verdad no es el texto que el estudiante escribe, sino el texto que debe aprender. Verdad no es el resultado de la solución a un problema de matemáticas o física, que los estudiantes logran al desplegar esa heurística de la que se han apropiado en la interacción con su contexto, sino la heurística dominante en la solución de tales problemas. “Usted copió sus resultados, que son verdaderos, porque no siguió el proceso indicado en clase”. Lo mismo ocurre con el sentido. La historia es el caso típico. Sabemos que hay varias interpretaciones de la Revolución mexicana. Por sobre esto, sólo tiene sentido la interpretación avalada en el texto o en la corriente histórica en la que nos afirmamos. De modo que el estudiante que logre una interpretación diferente, incluso no circunscrita en las interpretaciones dominantes, será tachado de inconsistente. “En efecto, éste es un buen ensayo pero no tiene sentido porque no se inscribe ni en el texto que usamos ni en la teoría que les “expliqué”, usted herró el sentido del trabajo”.

La construcción de esta mirada viene de lejos. Preescolar: “un árbol tiene hojas verdes, sus ramas y tallo son cafés”. Primaria: “la inferencia hecha del texto leído no está relacionada con el texto, vuelva a leer con calma”. Secundaria: “su respuesta está poco relacionada con la lectura que hizo”. Preparatoria: “En efecto, éste es un buen ensayo pero no tiene sentido porque no se inscribe ni en el texto que usamos ni en la teoría que les “expliqué”, usted herró el sentido del trabajo”, etcétera.

Hasta aquí una especie de fenomenología de lo que pasa en la escuela con la verdad y el sentido. Pero ahí mismo yace la mirada que hace falta construir. Hay una voluntad de dominio que se despliega en mecanismos cognitivos, en quien vive estos procesos de verticalidad y dependencia, que termina por generar relaciones asimétricas en todas sus relaciones vitales. De modo que el orden disciplinario que dominaba los cuerpos y las almas, que en un principio es externo, termina por internalizarse en el sujeto educado. Inconscientemente, este sujeto educado reproducirá, en sus múltiples relaciones de vida, los procesos de verticalidad y dependencia junto con las relaciones asimétricas. “Sabe”, por haber internalizado estos procesos, que la verdad y el sentido son la investidura del profesorado, de la que se apropiará al seguir los procesos que el maestro le indique. “Sabe” que los criterios de dependencia y verticalidad forman el entramado de todas las relaciones humanas. De ahí a aceptar cosas como la factibilidad de la democracia representativa, no hay brecha alguna, supone la verticalidad y dependencia “gobernante-gobernado”. Incluso aceptar que se vive en una democracia por el simple hecho de votar, viene ya determinado por la mirada construida en el proceso escolarizado.

Evidentemente que hay otra mirada que puede ser construida desde la escuela. Implica desacralizar conceptos como conocimiento, verdad y sentido, entre otros. El primer proceso consiste en su relativización. Todos tenemos conocimientos, de diferentes tipos y en diversos niveles, ya no hay un conocimiento que asuma el punto de vista del ojo de dios, todo conocimiento depende del contexto social que le da sentido, y aquí la escolarización juega un papel preponderante. Lo mismo ocurre con la verdad y el sentido. El segundo proceso consiste en su lugar de emergencia. Ningún conocimiento es de carácter individual, aunque se pongan en juego un conjunto de procesos que se definen como conocimiento tácito y son de carácter personal. Todo conocimiento, toda verdad, todo sentido son un producto públicamente negociado. De ahí que los profesores sólo “presumimos la información del conocimiento que no tenemos”. El tercer proceso es de naturaleza pedagógica. Que se sintetiza en la

pregunta: ¿puede enseñar el que no sabe al que no sabe? La respuesta de Sócrates es afirmativa. En la actualidad se puede afirmar que todos tenemos información, estudiantes y profesores, con la cual hay que construir públicamente el conocimiento: “el que no sabe enseña al que no sabe”. Pues bien, los tres procesos forman la parte nuclear de FpN. Cuyo despliegue ocurre en la comunidad de investigación.

Tanto Lipman como Sharp han hecho desarrollos que guían las prácticas en una comunidad de indagación. En términos generales, sus trabajos revelan tres niveles de la mencionada comunidad: la parte procedimental, normativa y racional de la comunidad. En términos procedimentales, la comunidad de indagación está articulada por lo que se define como discusión filosófica, y ésta se despliega desde el momento en que ocurren cinco habilidades interconectadas: habilidades de razonamiento, habilidades de investigación, habilidad de formación de conceptos, habilidades de traducción y disposiciones críticas. Cada uno de estos procesos a su vez despliega un conjunto de habilidades. De modo que en las habilidades de razonamiento ocurren las siguientes habilidades: dar razones, construir inferencias, construir y usar analogías y metáforas, detectar falacias, corregir el pensamiento, entender y evaluar argumentos, reconocer contradicciones, etc. En las habilidades de investigación: pedir evidencias, entender relaciones: parte/todo, medios/fines, causa/efecto, clasificar, explorar alternativas, hacer preguntas, construir explicaciones, estar atentos y buscar problemas, tomar en cuenta diferentes puntos de vista, etc. Habilidad de formación de conceptos: definir y analizar conceptos, esto es identificar conceptos en el diálogo y preguntar por su significado, hasta configurar este concepto desde el diálogo mismo. Habilidades de traducción: escuchar a los otros, manifestar una mente abierta, ser sensible al contexto. Disposiciones críticas: maravillarse, preguntar, dar razones, construcción de sentido. En consecuencia, en cada comunidad de indagación movilizamos habilidades que están relacionadas con el razonamiento, la investigación, la construcción de conceptos, la construcción de sentido y las disposiciones críticas. Estas habilidades forman parte del programa de Filosofía para Niños.

El aspecto normativo de la comunidad de indagación es algo paradójico, en tanto las normas son vistas como una imposición externa a los participantes. Sin embargo, en una comunidad de indagación se trabaja sobre el supuesto de ser libre para participar, la paradoja es entonces: ¿cómo puede trabajar una comunidad en libertad si habla de normas para hacerlo? La paradoja puede diluirse desde el momento en que conceptualicemos la categoría de norma desde una perspectiva que es interna al sujeto. Cuando interrogamos

sobre la fuente de la normatividad, las respuestas son variadas, para algunos la fuente tiene que ver con lo que es útil, de modo que hay normas y cumplimos con ellas porque es útil para la convivencia social. Pero esta respuesta implica un uso de la norma como imposición. Para Cristina Koosgaard las normas tienen como única fuente el que seamos agentes racionales por usar un lenguaje (Korsgaard, 2000). Si se nos pregunta por qué aceptamos o no una norma, lo que se hace es desplegar nuestra capacidad de juicio para hacernos ver que su aceptación es parte del juego de razones que damos, y en este juego es donde desplegamos nuestro ser agentes racionales. En consecuencia, cuando en una comunidad de indagación desplegamos su componente normativo, no desplegamos un conjunto de imposiciones sobre los participantes, desde la perspectiva de Koosgaard, lo que se despliega es su racionalidad. La comunidad de indagación en consecuencia es una comunidad abiertamente normativa porque es donde se despliega la racionalidad de quienes participan. La perspectiva de Koosgaard tiene una articulación interesante con los trabajos que desarrolla Robert Brandom acerca del potencial de razones (Brandom, 2001) que desplegamos cuando nos enfrentamos ante el mundo, y esto es lo que nos hace racionales. De modo que sólo son posibles las afirmaciones que hacemos, en tanto disponemos de un potencial de conceptos que soportan esa afirmación. Entonces, las normas no son externas ni modelan al sujeto según ocultos poderes estatales o personales, las normas son internas a cada uno de los participantes y son la exposición de su propia racionalidad.

Las normas aparecen al inicio de la sesión de la comunidad de indagación, y se evalúan al término de ella, se supone que esas normas guían el proceso dialógico, o al menos acotan muchos de sus movimientos. No sólo tenemos que quedarnos con normas como la escucha, el respeto, tomar turnos, tolerancia, que son importantes en la formación actitudinal. Hay que ampliar el espectro normativo, e incluir como normas la elaboración de hipótesis, dar razones, exponer y evaluar argumentos, hacer inferencias, porque con ellas introducimos la formación procedimental. Por esta vía también se introduce la dimensión conceptual.

Lo que articula a la comunidad de indagación es una peculiar forma de racionalidad. Se trata de una racionalidad dialógica, en tanto se persigue que los participantes desplieguen su particular potencial de razones, ante los problemas que se pretenden resolver en la comunidad de indagación. En esta comunidad ocurre una especie de conclusión, que es una apertura a continuar el diálogo o que tiene la forma de dejar abiertas multitud de perspectivas.

Pero tenemos que ver que esta racionalidad dialógica, es el lugar donde se puede ver como se despliega el pensamiento. En este sentido es fundamental hacer ver cómo es que evoluciona el pensamiento en el salón de clases y hacerle ver a cada estudiante su participación en esta evolución. Aquí he sugerido lo que en lógica formal se llama evaluación de argumentos (Kelley, 1998), consistente en diagramar los argumentos que ocurren en la comunidad, hacer que se vea cómo cada argumento se soporta en un conjunto de razones, que a veces se clarifican con el uso de ejemplos y contraejemplos, y otras con la elaboración de hipótesis. Todo desplegado en algún lugar del salón, con el nombre de quienes han aportado o un argumento o una evidencia o razón, etc., pues parte del juego no es sólo que vean su lugar en el desarrollo del razonamiento de la clase, sino que también se hagan responsables de lo que dicen.

Aquí emerge una mirada del sujeto educado como independiente, con relaciones simétricas y horizontales. Para la democracia de alta calidad, es obvio que éste es su sujeto.

IV. Finalmente, asumiremos lo que sea democracia como la capacidad que tiene el sujeto moderno para abrir espacios privados a lo público. Una democracia no es el poder para el pueblo, es apenas un lugar donde hay que abrir más espacios, que están siendo absorbidos por la dimensión privada: tal es el caso de la educación y el capital. Pero abrir estos espacios implica participación, que debe ser racionalmente guiada en sus acciones. Implica la acción de FpN.

REFERENCIAS

- Brandom, R. (2001). *Making it explicit. Reasoning, representing & discursive commitment*. Inglaterra: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Kelley, D. (1998). *The art of reasoning*. EUA: W.W. Norton & Company.
- Korsgaard, C. (2000). *Las fuentes de la normatividad*. México: IIF-UNAM.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. EUA: Temple University Press.
- Lipman, M. (1994). *El papel del pensamiento distribuido en la preparación de maestros para enseñar a pensar*, Montclair State University. Trad. Pablo Flores del Rosario (comunicación de Lipman, Seminario de agosto 1994).
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Pierce, Ch. S. (1978). *Collected papers of Charles Sanders Pierce*. EUA: Harvard University Press.
- Pierce, Ch. S. (1997). *Escritos filosóficos*. México: El Colegio de Michoacán.

Implicaciones que tiene ser un docente de Filosofía para Niños

Mónica Velasco A. Vidrio

Centro de Filosofía para Niños
y Servicios Educativos de Guadalajara, A.C., Guadalajara

Pensar en términos de implicaciones es pensar en términos de repercusiones o consecuencias, lo que nos remite necesariamente al concepto de “significado” que subyace a la propuesta de Filosofía para Niños, y que está en función del cúmulo de consecuencias que se reciben de regreso como resultado de un curso de acción elegido. Situándome en este contexto y tratando de responder a la pregunta ¿qué implica ser un docente de Filosofía para Niños, qué consecuencias trae consigo?, encontré tres planos fundamentales de reflexión:

1. ¿Qué me implica como un ser *de relación*, y qué me implica como un ser *en relación*?
2. ¿Qué me implica como constructor de conocimiento y de significado?
3. ¿Qué me implica como educador?

**¿Qué me implica como un ser de relación,
y qué me implica como un ser en relación?
(personal, social, ciudadana)**

Como un *ser de relación y en relación*, lo que me implica ser docente de Filosofía para Niños es desarrollar crítica y cuidadosamente *la conciencia de mí mismo*:

- la conciencia de mi propia naturaleza
- de los hábitos que tengo
- de los conceptos y las creencias que me guían
- la naturaleza de mis sentimientos y prejuicios
- la capacidad y el límite de mi propia intención y decisión de ser consciente

Una implicación fundamental del docente de Filosofía para Niños es entonces la reflexión continua sobre las respuestas que soy capaz de formular a las siguientes preguntas:

- ¿Quién soy?
- ¿Qué creo?
- ¿Qué pienso?
- ¿Cómo me siento?

Este trabajo fundamental es en dos sentidos, como *Ser de relación*, y como *Ser en relación*.

Ser **de** relación es una condición innata del ser humano, viene con nosotros desde el inicio, llegamos a través de una persona que a su vez está o estuvo con otra. En este nuestro mundo, no podemos generar la vida solos, ni llegamos a ella solos. Conforme vamos creciendo buscamos compañeros, amigos, pareja. Formamos familia, sobrevivimos gregariamente. Tener conciencia de esta condición humana nos previene de la falsa idea de que soy auto-suficiente y de que mi vida es una posesión particular y privada.

Un ser de relación está irremediabilmente en contacto con otros a quienes quiere, con otros a quienes no quiere, e incluso con otros que pueden resultarle indiferentes. Cada una de estas posibilidades plantea, en lo cotidiano, y en el nivel básico de supervivencia, retos diferentes que disponen y/o predisponen al contacto. Carlos Fuentes dice: “Lucha, escribe, pinta, habla, actúa, pero siempre en compañía del otro, haz lo que tienes que hacer aunque sepas que vas a fracasar pero hazlo siempre abrazando al otro, ensanchando la posibilidad humana, pues un hombre y su cultura perecen en el aislamiento, y un hombre y su cultura solo nacen o renacen en compañía de los demás, en compañía de los hombres y mujeres de otra cultura, de otro credo, de otra raza” (Fuentes, 1992).

La conciencia de ser de relación constituye entonces un punto de partida para el trabajo en la comunidad de indagación: soy un ser de relación en el espacio, en el tiempo, en el uso de la palabra, en el pensamiento, en los sentimientos, en la satisfacción de mis necesidades básicas, y me doy cuenta de que soy un ser de relación, sólo y fundamentalmente, por el contacto que tengo con los otros que son diferentes. Ellos son los que sostienen y ensanchan mi posibilidad de *ser* humano.

Ser **en** relación, por otra parte, es una condición que se produce como resultado de una decisión consciente. Significa que me doy cuenta de que la forma en que establezco o ejerzo esta condición

de relación, genera una dinámica de interacción particular, que se modifica y se afecta recíprocamente. No sólo sobrevivo en grupo, sino que soy agente activo de la dinámica del grupo al que pertenezco.

Cuando John Dewey habla de la naturaleza de la experiencia, otro de los fundamentos del programa de Filosofía para Niños, señala que una experiencia genuina genera y facilita el proceso de crecimiento. Este proceso de crecimiento tiene una dimensión activa y una dimensión pasiva (Dewey, 1995: 46-50). La dimensión activa del proceso de crecimiento enfatiza que no sólo estoy sujeto a las eventualidades que la vida me presenta (que es la dimensión pasiva), sino que soy un ser activo, un sujeto de acción, capaz de modificar las condiciones del entorno, de provocar y aprovechar el movimiento de las fuerzas naturales y de las capacidades humanas para interponerme y re-direccionar lo que acontece, con un propósito, en el espíritu que anima y que le da sentido a mis acciones cotidianas. Ser en relación quiere decir, si se recurre de nuevo a la imagen que nos ofrece Carlos Fuentes, que hago lo que tengo que hacer si abrazo al otro, pero no pasivamente, sino que salgo al encuentro con el otro y extendiendo mis brazos, y los cierro alrededor suyo en mutuo reconocimiento del papel vital que ambos desempeñamos en nuestra conformación de seres humanos.

Tener conciencia de que soy un *ser de relación* y *en relación*, implica asumir las consecuencias de lo que pienso, digo y hago. De lo que siento, imagino y propongo, porque me doy cuenta de que no soy un objeto presente en el entorno, sino que soy un sujeto que vive, afecta y construye su propio entorno, al incluir por supuesto, su entorno humano.

Un docente de Filosofía para Niños que no dé cabida a esta reflexión sobre sí mismo, en estrecha relación con los otros, difícilmente podrá facilitar una auténtica comunidad de indagación, porque no va a contar con una plataforma personal que le indique la ruta en la búsqueda de sentido. Filosóficamente, no va a saber qué preguntar ni para qué hacerlo.

¿Qué me implica como constructor de conocimiento y de significado?

Ser docente de Filosofía para Niños tiene implicaciones en el nivel cognitivo muy importantes. Uno de los puntos de partida para trabajar con el programa es darnos cuenta de que la vida es incierta, que no podemos darla por hecho y que la experiencia humana es muy compleja como para pretender que realmente la entendemos, y más

aún, como para pretender que la comprensión que hemos logrado hasta el momento, es suficiente para estar en paz. La vida personal y social tiene siempre momentos de confusión, de desconcierto, de insatisfacción, o simplemente de asombro.

Ante esta situación de complejidad, señala John Dewey, podemos adoptar cualquiera de las siguientes actitudes

- Eludir la situación, abandonarla y poner nuestra atención y energía en otra cosa.
- Ponernos a fantasear, imaginarnos que en realidad las cosas no son tan problemáticas, que somos dueños de la situación.
- Enfrentar realmente a la situación, ponernos a pensar sobre ella y tratar de re-ordenarla o encontrar soluciones posibles. En este caso, lo que hacemos es observar y reflexionar.

En Filosofía para Niños, lo que buscamos es precisamente propiciar esta última actitud, porque nuestra capacidad de pensar reflexivamente nos permite, a través de los sentidos, o de la memoria, o del testimonio de los otros, reconocer con más claridad la naturaleza de la situación, la naturaleza del problema que estamos enfrentando. Es a través de la reflexión que reconocemos obstáculos y recursos. Es a través de la reflexión que podemos ser razonables al reconocer que hay “hechos” que están ahí y que, como lo afirma Dewey: “...es inútil desear que no existan o que fueran diferentes. Hay que tomarlos como son. Su observación y su recuerdo deben utilizarse sin reticencias de ningún tipo para no pasar por alto o juzgar erróneamente aspectos importantes... la mente tiende a rehuir lo que es molesto y, por ende, a alejarse del conocimiento adecuado” (Dewey, 1989: 99-100).

Asumir la importancia de promover el pensamiento reflexivo y la importancia de partir de la experiencia tal cual es, con las cosas que de hecho suceden, punto de partida fundamental para un docente de Filosofía para Niños, visto como constructor de conocimiento.

Tenemos que aprender a preguntarnos de forma auténtica sobre los aspectos de nuestra experiencia que nos inquietan, que no nos satisfacen, que no entendemos. Tenemos que tomar en cuenta los hechos que representan un reto para determinar nuestra forma de actuar.

La función del pensamiento no es otra que tratar de entender los que sucede, tratar de entender los “hechos que están ahí”, para transformar una experiencia confusa, en una experiencia de mayor claridad, coherencia y armonía. Desde este movimiento intencional

que es pensar, podemos orientar y transformar nuestras acciones. Un docente de Filosofía para Niños está obligado a problematizar su experiencia y a desarrollar el hábito de reflexionar acerca de ella para entender mejor y actuar mejor, si no lo hacemos así, nuestro pensamiento no tiene ningún efecto vital. Vuelvo a citar a John Dewey: "...[El pensamiento] vital siempre ofrece al sujeto pensante un mundo que en algún sentido se vive como diferente, pues en él algún objeto ha ganado en claridad y en orden..." (Dewey, 1989: 98).

Ser docentes de Filosofía para Niños nos implica, entonces, desarrollar hábitos efectivos de pensamiento, hábitos de indagación cuidadosa que tomen en consideración las cuestiones de hecho, las cosas que "están ahí" y que permiten validar nuestras creencias. Esto quiere decir, que los docentes de Filosofía para Niños tenemos la responsabilidad de acercarnos al conocimiento científico, al conocimiento que aportan las diferentes disciplinas de estudio, para no caer en un pensamiento mágico, atropellado e ingenuo.

Ser docentes de Filosofía para Niños nos implica ser conscientes de que nuestras preguntas, nuestras inquietudes intelectuales y emocionales son el detonante en la construcción y reconstrucción del saber, pero también aceptar que, no obstante esto, la confusión y la duda pueden ser incómodas y, por ello, tratamos de alejarlas de nuestra mente, o bien, tratamos de negar los hechos que nos confrontan, lo cual nos coloca en situación engañosa y nos impide construir un conocimiento adecuado.

En consecuencia, tenemos la responsabilidad de desarrollar el hábito de suspender el juicio hasta que encontremos evidencias sensibles que sostengan nuestras creencias.

Hay una leyenda china que nos ayuda a ilustrar lo anterior: "A la hora de irse a trabajar, un leñador descubre que le falta el hacha. Observa a su vecino: tiene el aspecto típico de un ladrón de hachas, la mirada y los gestos y la manera de hablar de un ladrón de hachas. Pero el leñador encuentra su herramienta, que estaba caída por ahí. Y cuando vuelve a observar a su vecino, comprueba que no se parece para nada a un ladrón de hachas, ni en la mirada, ni en los gestos, ni en la manera de hablar" (Galeano, s/f). Un pensamiento caprichoso, prejuiciado y sujeto a las emociones del momento, se interpone en la construcción correcta del conocimiento. Los docentes de Filosofía para Niños tenemos que hacer un esfuerzo consciente por evitarlo.

En Filosofía para Niños creemos que la Filosofía es un ejercicio que busca la comprensión y el significado de la experiencia de vida humana, que no busca la Verdad como algo que existe en sí misma, sino como un ejercicio de reflexión comunitaria que construye co-

nocimiento y propone creencias que, a la luz de sus consecuencias prácticas en la forma de vida del género humano, puedan asumirse como verdaderas y servirnos como marco de referencia común para pautar nuestra forma de actuar.

Ser un docente de Filosofía para Niños nos implica entonces revisar cuidadosamente lo que conocemos y lo que creemos.

Como constructor de conocimiento, ser un docente de Filosofía para Niños, implica:

Asumirme como sujeto de conocimiento y entendimiento limitado, pero dispuesto a “enfrentar” los hechos, lo que sucede, lo que está ahí.

Hacer uso de mi racionalidad y estructurar el pensamiento para tratar de entender el mundo en el que vivimos, y para tratar de entender nuestra propia vida

Asumir que una creencia puede ser confiable sólo si resulta de un auténtico proceso de indagación.

Plantearme como tarea la ejercitación constante de un método de indagación común, riguroso y perfectible, como plataforma de la construcción de mis creencias

Dar intención al desarrollo de las habilidades que este método supone: de indagación, de razonamiento, de formación de conceptos y de traducción.

Buscar la mayor claridad en el uso de los términos que utilizo para referirme a cuestiones que son significativas en la vida cotidiana; establecer relaciones pertinentes entre los diferentes elementos que surgen de la experiencia y en el diálogo con los otros, así como con el conocimiento que aportan las diferentes disciplinas; buscar la consistencia de estas relaciones y esmerarme por llegar a conclusiones, a creencias, correctas.

Cultivar mi disposición al asombro y estar abierto a la experiencia.

Reflexionar crítica y cuidadosamente sobre la dirección de vida a la que nuestras creencias nos conducen y re-direccionarlas cuantas veces sea necesario para vivir la vida que queremos.

¿Qué me implica como profesional de la educación?

Si se tiene como referencia lo planteado anteriormente, como profesional de la educación, ser docentes de Filosofía para Niños nos implica un *compromiso moral en el nivel personal*, en el sentido de

rendirme cuentas a mí mismo de la persona que soy, en mi condición pensante y en mi condición de relación.

Un compromiso conmigo mismo para buscar la paz interior que resulta de actuar razonablemente, de buena fe, consciente de las posibles consecuencias y dispuesto a asumirlas de la mejor manera posible.

Un compromiso que surge del anhelo profundo de tener la conciencia tranquila al haberme preguntado sobre la pertinencia y validez de las creencias que me orientan a actuar de una o de otra forma.

También nos implica un *compromiso moral en el nivel social*, que se desprende de asumir que la vida que llevo y la forma en que la construyo valen la pena, le da sentido a mi vida. Por tanto, soy responsable de mostrarla, de explicitar su fundamento y de invitar a otros a que la compartan.

Nos implica el compromiso social de mostrar y demostrar los procedimientos que alientan y sustentan mis creencias, con el fin de ponerlas en perspectiva y corregirlas si es necesario.

Nos implica un compromiso social en el sentido de sabernos responsables de afectar las condiciones de vida en las que nos vemos implicados y responsables de proyectar las posibilidades de tener una vida mejor para todos.

Como profesional de la educación, ser un docente de Filosofía para Niños implica cultivar la esperanza en un mundo mejor, la fe en el anhelo de sentido de todos los seres humanos con quienes interactuamos en el contexto educativo y la confianza en el mutuo entendimiento. Implica ser un pensador cuidadoso, crítico y propositivo.

Ser un docente de Filosofía para Niños implica transformar profesionalmente el aula en una auténtica comunidad de indagación, pero, sobre todo, en una auténtica comunidad de indagación filosófica, donde mi forma de conducir el trabajo resulte vital para la búsqueda de significado.

REFLEXIÓN FINAL

Las implicaciones de ser un docente de Filosofía para Niños no son sencillas. En parte por el propósito y la fineza del trabajo que supone, y en parte porque demanda una involucración personal que debe ser a un mismo tiempo, comprometida y respetuosa de los otros.

-Ser un docente de Filosofía para Niños nos implica trabajar no sólo con lo que sabemos, sino básicamente con lo que

creemos. Cuando los niños preguntan o plantean sus puntos de vista, necesariamente confrontamos nuestra forma personal de entender quién soy, la vida que llevo y el trabajo que realizo. Me implica una revisión y re-construcción constante de mi persona.

-Me implica pensar críticamente y mostrar que mi pensamiento me lleva a actuar de manera razonable y responsable.

-Ser un docente de Filosofía para Niños me implica mostrarme como un ser humano que anhela sentido de vida; que sabiéndome limitado, interdependiente y precario, auténticamente intento vivir de la mejor manera posible y tengo la voluntad de ser una persona de bien.

-Me implica pensar cuidadosamente y tener actitudes más compasivas y solidarias. Me implica tener, en donde esté, una presencia cooperativa y fraterna que haga patente mi interés genuino por entender las propuestas de los demás. Me implica apertura y disposición para re-considerar mi propuesta de vida y modificarla si es necesario.

-Me implica desarrollar el hábito del buen pensar junto con otros y dialogar con ellos.

-Me implica hacer evidente que pensar creativamente es una manera de generar las condiciones necesarias para que nuestra forma de vida se transforme para bien.

-Me implica darme a la tarea de mostrar las razones que me llevan a sostener los principios que dan dirección a mi proyecto de vida, al incluir, por supuesto, mi ejercicio profesional, honestamente interesado en despertar el interés por ella.

Ser docentes de Filosofía para Niños es tener la posibilidad de conocer y desentrañar el significado de la vida que yo vivo y que viven los niños con quienes trabajo, sus anhelos, sus confusiones, sus recursos. Esto nos coloca en una situación privilegiada, que como todo privilegio, implica gran responsabilidad: mostrar, por sus efectos prácticos, cotidianos, que aquello en lo que creo es verdadero.

En síntesis, las implicaciones de ser un docente de Filosofía para Niños pueden apreciarse en términos de nuestro testimonio de vida como ser de relación y en relación; como constructor de conocimiento y significado; como profesional de la educación.

La implicación más amplia y profunda de ser docentes de Filosofía para Niños bajo estas tres perspectivas es trabajar para ser capaces de traducir nuestras creencias en “hechos” que no puedan ser ignorados por los otros.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- (1995), *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fuentes, C. (1992), *El espejo enterrado: Las tres hispanidades*, Video No. 4.
- Galeano, E. (s/f). “Manos arriba”. Disponible en:
www.lafogata.org/galeano/galeano25.htm.



⊕

Del paradigma estándar al paradigma reflexivo. La crítica de M. Lipman a la “práctica normal” en la enseñanza

Guadalupe Durán Pérez
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

Alejandra Velázquez Zaragoza
Escuela Nacional Preparatoria
Facultad de Filosofía y Letras
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

INTRODUCCIÓN

⊕

La propuesta de Matthew Lipman al ámbito de la cultura y la educación rebasa sobradamente el terreno de la didáctica. Sus aportaciones para el replanteamiento de la enseñanza de la filosofía logran marcar un verdadero parteaguas en este panorama. La nueva ruta abierta por Lipman tiene, como punto de partida, la denuncia de la enseñanza tradicional por cuanto ésta soslaya la importancia del ejercicio del pensamiento, fenómeno al cual ha denominado: “una escolarización sin pensamiento”. Ante este escenario, la apuesta de Lipman se concentra en el diseño de estrategias para desarrollar, en comunidad, la razonabilidad del estudiante (que implica la racionalidad y su puesta en prácticas contextualizadas). Para comprender la riqueza de esta empresa es indispensable aclarar qué entender, en este terreno, por “enseñanza tradicional”; en efecto, aunque este concepto se ha convertido ya en un lugar común en el discurso educativo, raramente suele explicitarse su connotación. Asumimos que sólo tras poner de relieve los aspectos a los que Lipman se opone, estaremos en condiciones de entender, como lo hemos mencionado, la riqueza y combatividad de su pensamiento.

Por lo anterior, en este escrito nos proponemos poner de relieve algunos aspectos inherentes a la crítica que dirige M. Lipman al “paradigma estándar” desde el “paradigma reflexivo”, de acuerdo con la caracterización que este filósofo plantea. De este modo, en la primera parte del escrito, nos referimos a la descripción de Lipman

a propósito del escenario que prevalece en la enseñanza tradicional. En el siguiente apartado, mencionaremos algunas de las alternativas de Lipman para enfrentar dicho panorama. En la parte conclusiva expondremos algunas observaciones relacionadas con la propuesta de Lipman en torno a la naturaleza del pensamiento de orden superior, cima de su proyecto del pensamiento complejo en la educación.

EL PARADIGMA ESTÁNDAR

La reflexión de Lipman en su ya célebre obra *Pensamiento complejo y educación* (1991) se inicia al confrontar la riqueza del pensamiento infantil preescolarizado con la pobreza de la enseñanza escolarizada. En efecto, Lipman repara en la marcada potencia intelectual de la infancia, en el ámbito del hogar, a pesar de que en él se carece de una intencionalidad educativa formalizada. La curiosidad e imaginación del niño no se extinguen aunque en casa no haya una planeación del aprendizaje que, sin embargo, se desarrolla de una manera vertiginosa. En cambio, el contraste con la enseñanza escolarizada la muestra como incapaz de mantener ese potencial original, pese a que cuenta con planeación y herramientas estructuradas para orientar la enseñanza y apoyar el aprendizaje. En efecto, como se seguirá señalando, a casi veinte años de distancia: “los retos educativos fundamentales de la actualidad provienen, al menos en una parte importante, del *desvanecimiento o pérdida relativa del sentido que tradicionalmente ha tenido la educación escolar.*” (Coll, 2010: 47). La enseñanza escolarizada, hoy día, es señalada como un foco del desencanto ante las promisorias expectativas de la educación finisecular.

La hipótesis de Lipman a este respecto pone de relieve la exclusión, en el ambiente de la escuela, de los elementos de reto y desafío propios del entorno familiar. En el mundo del hogar, *los niños aprenden a hablar ballándose en una situación enigmática y misteriosa* (Lipman, 1998: 50); en cambio, lo que descubren en la escuela primaria es un ambiente totalmente estructurado y planificado, pero desprovisto del acicate intelectual que promueve el veloz avance del aprendizaje infantil preescolarizado.

En el ámbito del hogar, la adquisición del lenguaje se lleva a cabo según los intereses del niño, quien de manera contextualizada explora su mundo. Su aprendizaje se desarrolla de acuerdo con sus prioridades. El mundo es, entonces, un territorio por conocer, a partir del descubrimiento. Se rebela como un panorama apasionante y retador. En cambio, en la escuela “[...] declina el capital de inicia-

tivas, de invención y de reflexividad que ellos traen a la escuela [...] en contraste con el hogar, provee escasos incentivos intelectuales. La consecuencia inevitable es un descenso de los intereses de los estudiantes.” (Lipman, 1998: 51). De ese modo, el potencial original de la infancia es desaprovechado por la escuela.

Cabe observar que esta consideración ya había sido marcada por tradiciones pedagógicas anteriores. A Rousseau y a Illich, por ejemplo, no les pasó por alto este fenómeno. Sin embargo, en Lipman encontramos que la solución no apunta hacia el retorno a un origen idílico y menos aún hacia la desescolarización; la propuesta de este filósofo consiste en la conciliación de los elementos organizativos y estructurantes de la escuela, al tiempo que se alientan las condiciones que despiertan la curiosidad, como motor indispensable para la promoción del aprendizaje. Así, afirma que “la solución radica en descubrir cuáles son los procedimientos que promueven tanto organización como creatividad, como, por ejemplo, animar a los niños a que se inventen historias y a que las cuenten a sus compañeros.” (Lipman, 1998: 51).

El entorno de la escuela tradicional, denominado por Lipman “práctica estándar” o “normal”, enfatiza la “normalización” que le es inherente. Se trata de una práctica o actividad metódica que no posee como foco de su atención el incentivar la creatividad del intelecto y “puede ser descrita como aquella acostumbrada, habitual, tradicional e irreflexiva” (Lipman, 1998: 52). Aunque este ejercicio de enseñanza se efectúe mediante un método o procedimientos sistemáticos, carece de una intencionalidad explícita para conducir a los estudiantes a la investigación. A la “práctica estándar o normal” se opone la “práctica crítica”, por cuanto aquella ubica fuera de su espectro la promoción de la actividad de indagación y asume que ésta es propia de la ciencia, del científico y no del estudiante.

Con lo anterior, Lipman no niega la intención de muchos docentes, quienes, dentro del paradigma estándar intentan poner en marcha aspectos de creatividad y reflexión; no obstante, este propósito se encuentra muy limitado por partir de iniciativas meramente individuales y aisladas. De este modo, no basta con tener una buena intención para el cambio y la innovación, es menester contar con las herramientas que permitan convertirla en un proyecto factible. Nuestra pregunta es, entonces, ¿cómo encaminarnos hacia ello?

EL PARADIGMA REFLEXIVO

En el paradigma reflexivo, propio de la práctica crítica, Lipman se opone al paradigma estándar, el cual considera que la educación consiste en: “1. [...] la transmisión del conocimiento de aquéllos que saben a aquéllos que no saben. 2. El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco y no-misterioso. 3. El conocimiento se distribuye entre las disciplinas, las cuales no se sobreponen y, juntas, abarcan todo el mundo a conocer. 4. El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce. 5. Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información; una mente educada es una mente bien abarrotada. (Lipman, 1998: 55).

En contraste, de acuerdo con Lipman, en lugar de la transmisión del conocimiento ha de concebirse una verdadera “comunidad de indagación”, guiada por el profesor. Ante la mera transmisión, la meta es la comprensión y el buen juicio. Ello significa que el conocimiento no se concibe como algo acabado, mera información a presentar al alumno; se trata de elaborar las estrategias idóneas para conducir al estudiante hacia el conocimiento mediante el esfuerzo de su propia indagación, en el momento en el que la ponen en marcha en colectividad. Así, del mismo modo en que los científicos se embarcan en un proceso de investigación a partir de problemas, los alumnos, en el aula, han de recorrer un proceso que los lleve a resultados propios. Se ha de renunciar a la estabilidad y fijeza de los contenidos, a favor de animar al estudiante a reflexionar sobre el mundo como un territorio ambiguo y misterioso, capaz de significarle retos y moverlo al desafío.

En la ruta del pensamiento complejo, Lipman concibe las disciplinas como constructos móviles y no como entidades estáticas; en efecto, aquéllas pueden yuxtaponerse y dan lugar a terrenos nuevos del conocimiento. En consecuencia, el profesor promueve la búsqueda de innovaciones y se opone a la idea de que el aprendizaje consista en la repetición de lo que él ya sabe. En suma, su papel no es de tipo autoritario, pues no espera que los estudiantes aspiren al conocimiento de lo que él ya conoce: admite que el proceso de aprendizaje es compartido, al participar todos en la comunidad de indagación, por lo que el profesor se sabe falible, puede estar equivocado, sin que ello represente un demérito a su papel.

Por otra parte, en tanto que en el paradigma estándar el profesor promueve la acumulación de información, a propósito de los objetos a conocer, en el paradigma reflexivo su propósito es la búsqueda de

relaciones entre estos objetos. El foco del proceso educativo, por lo tanto, no es la información, sino el descubrimiento de las relaciones que se establecen entre los objetos investigados. Esta idea coloca la propuesta de Lipman en un estatuto epistemológico que apuesta a la construcción del fenómeno de conocimiento; no se acepta la visión sustancialista del objeto a conocer ni la fijeza y petrificación de los contenidos que de ella se derivan, pues éste no se encuentra acabado, más bien, se construye.

De este modo, el paradigma crítico o reflexivo cuestiona los puntos de partida de la “práctica normal”, pero lo hace de una manera propositiva. De modo que, de acuerdo con Lipman, el programa a desarrollar desde el paradigma crítico no promueve un proyecto dogmático. Los conceptos clave que Lipman analiza: enseñabilidad del razonamiento, indagación, comunidad, racionalidad, juicio, creatividad y autonomía no aspiran a determinarse de una manera unívoca, precisa y técnica, antes bien, este filósofo advierte su sentido aproximativo y discutible. Se trata de supuestos a explorar antes que pretender su delimitación fija.

Siguiendo a John Dewey, Lipman asume que el fracaso de la educación, o al menos, de la enseñanza escolarizada, se debe a la confusión que resulta de considerar que la materia de enseñanza en el aula consiste en los resultados de la investigación que la humanidad, a través de los científicos de todos los tiempos, ha conseguido. Esto es, ofrecer al estudiante un sofisticado platillo que, además de ser de difícil digestión, puede quedar al margen de los intereses del alumno. En cambio, la materia de enseñanza debe fomentar la investigación de primera mano de la materia prima: los problemas y los procesos, más que los productos. Sin lo anterior no se genera el interés y la motivación indispensables para lograr el acceso al auténtico aprendizaje.

En vista de lo precedente, Lipman considera que hay que convertir la clase en una comunidad de investigación. Ello quiere decir que, en lugar de que sea el profesor quien responde las preguntas, todos los participantes las plantean y establecen la problemática a indagar. La comunidad que aquí se concibe, entiende el conocimiento como una empresa de conjunto: “[...] los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos y opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos.” (Lipman, 1998: 57). Todo ello conduce al núcleo de su propuesta, en la que la condición principal para aproximarse

al paradigma reflexivo ha de ser mediante la formación que capacite al alumno para elaborar juicios correctos. Esta formación no ha de constreñirse escuetamente al manejo formal de los enunciados lógicos, debe ser capaz de ponerlos en contextos específicos, por lo cual, Lipman habla de formación para la razonabilidad y no sólo de enseñanza racional.

De este modo, en su propuesta Lipman articula los elementos de carácter social y los de carácter emocional con aquéllos de índole cognoscitiva y propone que, con base en ellos, se sustente y desarrolle el pensamiento de orden superior. Éste es “[...] un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio.” (Lipman, 1998: 62). Estos rasgos, son aquéllos a los que el pensamiento de orden superior tendería a alcanzar.

Entonces, la pregunta clave y a la que trata de responder Lipman con su propuesta de la filosofía para niños, es ¿cómo enseñar el pensamiento de orden superior? Este asunto nos lleva a la parte conclusiva de nuestro escrito.

CONCLUSIONES

Lipman considera que es un error frecuente el que se asuma el supuesto de que, en vista de que el todo puede descomponerse en sus partes, “[...] el reensamblaje de las partes ha de preceder a la del todo.” (Lipman, 1998: 63). Ello autorizaría la incorporación “una a una” de las habilidades cognoscitivas. En cambio, de acuerdo con nuestro autor, se debería enseñar “[...] directa e inmediatamente para el pensamiento de orden superior.” (Lipman, 1998: 63).

Esta idea se opone al supuesto de que el arribo a las habilidades cognoscitivas de orden superior sólo es posible tras una organización de la enseñanza y del aprendizaje vinculada a una secuencia diacrónico-evolutiva del desarrollo del pensamiento. Lipman rechaza lo anterior y, nos parece, en este rechazo se concentra la fuerza de su propuesta. En efecto, si el paradigma reflexivo ha de reemplazar al estándar o normal es en virtud de que el primero reúne tanto el plano crítico como el creativo y estos planos *se apoyan y refuerzan mutuamente* (Cfr. Lipman, 1998: 63). De este modo, un pensador crítico puede inventar nuevas premisas y un pensador creativo puede transformar una tradición en el arte. El plano crítico y el creativo se conjuntan, con lo que dan lugar a sinergias que escapan a una planeación lineal. En vista de este apoyo sinérgico no hay que proceder de acuerdo con una enseñanza lineal y progresiva.

Así, en el paradigma normal y sus muchas variedades se concibe la enseñanza como un proceso susceptible de ser descrito linealmente; el aprendizaje es el resultado de agregados evolutivos; en contraste, de acuerdo con la concepción de Lipman, el pensamiento de orden superior propio del paradigma reflexivo no requiere de esta restricción. No hay que esperar a que la agregación acumulativa de habilidades conduzca a un resultado previsto, las habilidades, afirma, *se protegen entre sí, y si no fuera el caso, se podría remediar* (Cfr. Lipman, 1998: 63). Por ello, hay que proceder a la enseñanza directa del pensamiento de orden superior, la cual resulta altamente significativa y, por ende, intrínsecamente valiosa: “El pensamiento de orden superior es también un pensamiento ingenioso y flexible, pues es capaz de desplegar [sus] recursos libremente con tal de maximizar su efectividad.” (Lipman, 1998: 63).

Sin duda, esta manera de pensar le atrajo a Lipman numerosas críticas. La mayor parte de la pedagogía de sus coéteos ha avanzado en una dirección opuesta, puesto que confían en el desarrollo evolutivo y progresivo de las habilidades, las cuales habrían de enseñarse “una a una”. Con todo, esta discusión, de acuerdo con Lipman, y fiel a su espíritu crítico, no se ha agotado. Su propuesta, a través de los materiales que creó, sigue poniéndose a prueba y alimentando la búsqueda de los maestros que apostamos a reivindicar el poder del aula desde el paradigma crítico.

REFERENCIAS

- Coll, César. (2010) “Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares”, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: OEI-Santillana.
- Lipman, M. (1998), *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.



La importancia de la comunidad de diálogo filosófico en la formación de la identidad del adolescente

Eugenio Echeverría Robles

Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños,
San Cristóbal de las Casas, Chiapas

La comunidad de diálogo constituye un concepto ya familiar para todo aquel versado en el programa de Filosofía para Niños (FpN) de Mathew Lipman. Cuando pensó y desarrolló el concepto de la comunidad de diálogo nunca se imaginó la trascendencia tan grande que iba a tener en tantas ramas del conocimiento y en tantos países del mundo. En el presente trabajo voy a describir la comunidad de diálogo filosófico y su especial relevancia para coadyuvar en el desarrollo y construcción de la identidad en la etapa de la adolescencia.

El concepto de identidad puede ser entendido desde varios ámbitos del conocimiento: sociológico, antropológico, filosófico o psicológico. El manejo que se le dará en las páginas siguientes asocia el concepto de identidad, en sus orígenes, con las investigaciones realizadas por Erik Erickson a fines de los años sesenta desde el campo de la psicología del desarrollo (Erickson, 1968). Ya desde entonces empieza a surgir una categorización de las etapas de desarrollo psicosocial y son cuatro las categorías principales para describir el proceso de consolidación de una identidad autónoma e independiente en un adolescente o adulto joven sano. Estas cuatro categorías son las siguientes: *a)* identidad cerrada, *b)* identidad difusa, *c)* identidad en moratoria y *d)* identidad lograda. Aunque el concepto de identidad manejado aquí aborda las tareas de desarrollo de la identidad desde un marco primordialmente psicológico, la reflexión filosófica en la comunidad de diálogo alrededor de dichas tareas enriquece y acompaña este difícil proceso decisorio en esta etapa crucial de la vida.

El niño pequeño funciona a través de los valores y consignas que recibe de sus padres y, aunque a veces cuestiona dichos valores, en la mayoría de los casos obedece porque está acostumbrado a que los padres, que cuentan con más experiencia y que quieren lo mejor para su bienestar, saben lo que es mejor para él. Éste asume sin cuestionar que saben lo que están haciendo. Sin embargo, alrededor de los trece

años —debido, en parte, a los cambios cualitativos en el desarrollo de su pensamiento y a su creciente necesidad de diferenciación como individuo, así como la mayor importancia que adquieren las opiniones de su grupo de pares en esta etapa del desarrollo— comienza a cuestionar y, conforme crece y aumentan las necesidades de autonomía que lo perfilan, las interrogantes se van haciendo más incisivas y bien argumentadas. Los niños expuestos desde pequeños al espacio de la comunidad de diálogo filosófico adquieren herramientas necesarias y van desarrollando las estrategias necesarias para discutir y dialogar con sus padres de forma razonada. Y cuando existe receptividad para este tipo de intercambio en la familia, la transición de la niñez a la adolescencia se ve favorecida por un ambiente de comunicación indispensable para llegar a acuerdos en situaciones difíciles donde el niño comienza a demandar más autonomía e iniciativa propia.

Es entonces cuando los padres empiezan a perder el aura de infalibilidad que los rodeaba anteriormente y el adolescente comienza a confrontar de lleno las tareas de desarrollo que corresponden a esta etapa de la vida. Ésta es la etapa de transición entre una identidad cerrada, normal en un niño pequeño, hacia una identidad en moratorio que se caracteriza por una serie de cuestionamientos y dudas acerca de los valores inculcados desde el seno familiar y el contexto social inmediato.

La identidad moratoria es una etapa de crisis constructiva, de búsqueda por encontrar un camino construido por uno mismo con el acompañamiento de adultos significativos en nuestra vida, pero sin la imposición de los valores y consignas de la niñez para, finalmente, alcanzar una identidad lograda. La identidad lograda implica que la persona en cuestión despliegue un pensamiento crítico y autónomo. No obstante, en muchos sectores de la sociedad hay cierta reticencia hacia la idea de que, al adolescente, se le ha de ayudar a desarrollar el pensamiento crítico para que se convierta en un pensador autónomo. Como lo afirma Lipman en *Pensamiento complejo y educación*:

[...] se entiende por pensadores autónomos aquellos que piensan por sí mismos, que no siguen a ciegas aquello que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia concepción del mundo y construyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir [...] (Lipman, 1998)

Sin embargo, aunque a veces se asocia esto con un tipo acentuado de individualismo, y como una manera de propiciar la formación de personas cognitivamente autosuficientes y capaces de construir argumentos invencibles para defender lo que piensan, lo que realmente pretendemos al propiciar el pensamiento autónomo es promover un tipo de

[...] modelo reflexivo fundamentalmente atravesado por lo social y lo comunitario. Su finalidad es articular las causas de conflicto en la comunidad, desarrollar los argumentos que apoyan las diferentes posturas y después, a través de la deliberación, lograr una comprensión del panorama que permita realizar un juicio más objetivo (Lipman, 1998).

Este acercamiento ayudará al adolescente a adquirir las herramientas necesarias para ir acercándose a la conformación de una identidad lograda y a dejar, gradualmente, la comodidad de una identidad cerrada que, en el adulto joven, se puede convertir en una visión dogmática y ajena a su realización, como una persona con sus propias metas y valores; ya que la identidad cerrada se manifiesta cuando la persona está segura de lo que quiere, de los valores que expresa como suyos, pero en realidad sólo está reflejando ideas que, sin previa reflexión, ha tomado de figuras de autoridad significativas para ella. El niño pequeño que nos dice con toda seguridad que de grande va a ser doctor o ingeniero o bombero está manifestando una identidad cerrada en el área de la vocación. Tiene seguridad de lo que quiere, pero no ha pasado por una etapa de exploración de sus aptitudes y capacidades; de confrontación de sus deseos con las oportunidades reales de llevarlos a cabo; de investigación del mercado de trabajo para el área que dice que quiere estudiar, etc. En otras palabras, no ha pasado a una identidad en moratorio en el área del desempeño vocacional y manifiesta una opinión que, muy probablemente, es producto de la imitación de modelos adultos que para él o ella son significativos, o de la imposición de dichos valores por personas que son significativas para él (Waterman A., 1985).

Una de las tareas más importantes en el desarrollo de la adolescencia es la de elegir un medio de sostenimiento de vida, ya sea una carrera, un oficio o un negocio al que se va a dedicar para ganarse la vida. Las habilidades y herramientas que se van adquiriendo con la continua participación en la comunidad de diálogo le dan elementos para hacer juicios más reflexivos, comparar alternativas, trabajar con posibles hipótesis, tener en cuenta contextos diversos antes de actuar

o decidir y, con ello, predecir las posibles consecuencias de su toma de decisiones. Al participar con su grupo de pares en la comunidad de diálogo, el adolescente también puede comparar un buen número de estilos parentales en donde se da cuenta de que, en algunas familias, al hijo o hija le condicionan lo que puede estudiar o le imponen una determinada carrera. Un ejemplo hipotético es cuando el abuelo fue abogado, el padre también y el nieto “tiene que heredar el despacho y seguir haciendo honor al apellido”. En este caso, si el hijo está de acuerdo y le gusta el trabajo, puede que no haya problema. Pero, si descubre que es excelente con las matemáticas y el dibujo, y decide que quiere ser ingeniero, entonces pueden suceder dos cosas: o abandona la voluntad de los padres de convertirse en abogado y estudia ingeniería, o estudia la abogacía y se queda con una identidad cerrada en el área de la vocación. Lo más sano, por supuesto, es que la familia lo apoye en su decisión vocacional cualquiera que esta sea. Pero todos podemos citar casos en los que esto no ha sido así. Otro ejemplo hipotético de identidad cerrada en el área de vocación es cuando a la mujer, los padres le dicen que puede estudiar para convertirse en enfermera, maestra o secretaria. Aquí también, la comunidad de diálogo le va a dar elementos necesarios para rebelarse de manera constructiva ante esta imposición de un contexto familiar autoritario y sexista. Los compañeros le van a dar razones de por qué los padres no deben imponerle lo que estudie, habrá unos que sí estén de acuerdo y otros no, pero es, precisamente, a partir de la evaluación de las razones, la predicción de consecuencias y de la exploración de los mejores argumentos que, en este caso, la mujer estudiante va a desarrollar la capacidad decisoria, reflexiva y lógica.

Por otra parte, la categoría de identidad difusa reconoce al adolescente que se niega a formar su propia identidad y detiene la consecución de sus tareas de desarrollo. Se asocia, en la mayoría de los casos, con una familia desintegrada en donde sólo existe uno de los padres, o puede haber alcoholismo, abuso físico, sexual o emocional, desempleo o abandono. Otra característica de la familia del adolescente con identidad difusa es que es impredecible en lo que respecta al establecimiento de normas y límites. Lo que un día le prohíben, el otro día está bien y, lo que siempre le permitían, de pronto está mal. En consecuencia, el adolescente no sabe a qué atenerse y no cuenta con un asidero firme en cuanto a modelos pro-sociales para ir consolidando e identificando sus propios valores.

De esta manera, quienes trabajamos en contextos educativos con adolescentes, podemos apreciar la mencionada situación en aquellos que comienzan a descuidar su arreglo personal, a faltar a

clases y a perder el interés por todo lo que tiene que ver con responsabilidades propias de esta edad. En muchos casos hay psicopatología que toma la forma de depresión. Así, por ejemplo, el adolescente que, en absoluto, no se levante de su cama, vea televisión de manera incesante, o bien, escuche música por prolongados periodos de tiempo, puede tener una identidad difusa. El suicidio o intento de suicidio adolescente siempre va precedido de una identidad difusa. Y cuando tratamos de contactar a los padres para que nos apoyen, por lo general, es muy difícil conseguirlo, pero, en los casos en que se logra hablar con uno de ellos, nos damos cuenta, por las situaciones caóticas, difíciles y conflictivas que presentan, del origen de muchos de los problemas del adolescente.

Por su parte, existe un instrumento psicométrico para medir el desarrollo de la identidad. Éste es de especial importancia en el trabajo con grupos de adolescentes en instituciones educativas que trabajan con el rango de edad que va de los trece a los dieciocho años, puesto que, cuando el puntaje es alto en identidad difusa, justifica la necesidad de entrevistar al estudiante para detectar anticipadamente un posible riesgo de depresión y de suicidio. Aun con todo, cuando un estudiante con problemas serios participa en una comunidad de diálogo, estos se ponen de manifiesto y nos da la oportunidad de intervenir a tiempo.

Ahora bien, respecto al área de la vocación, un buen ejemplo de identidad difusa sería aquél caso en el cual a un adolescente al que se le pregunta “¿qué es lo que quiere en cuanto a su futuro laboral?”, éste nos respondiera: “que no sabe y que, además, no está interesado o inquieto en explorar cuáles pueden ser sus opciones en esta área”. Simplemente, en este caso, el estudiante se deja llevar “por lo que venga”, o bien, “por lo que vaya apareciendo”. Estos adolescentes son fácilmente influenciados por su grupo de pares, especialmente, para actividades que los ponen en riesgo: comprar drogas o robarse un auto, serían dos ejemplos de estas actividades. Tienen una autoestima baja, por lo que se atreven a hacer cosas para quedar bien con los amigos, aunque aquéllos sepan que los están utilizando y no los aprecien de manera sincera. Son adolescentes que viven en un eterno presente y en búsqueda de experiencias inmediatas de placer. Lo que pase mañana, en un mes o en un año parece no ser de importancia para ellos.

A contrapelo de lo anterior, la comunidad de diálogo filosófico se presenta a este adolescente como un espacio estable y seguro, donde las reglas son claras y los límites están bien especificados. Un espacio donde puede explorar diferentes alternativas que, en un

momento dado, con la ayuda del facilitador y de sus pares, se le puede ayudar a ir saliendo de la situación precaria en la que se encuentra.

En las comunidades de diálogo es frecuente la discusión acerca del concepto de persona, de quién soy yo, de cuáles son mis derechos, cuáles mis alternativas y opciones y las consecuencias de mis decisiones y, necesariamente, con esta experiencia, el adolescente va desarrollando un sentido del yo propio dentro de un ambiente democrático.

Las tareas de desarrollo de la adolescencia comprenden un área ideológica y una interpersonal. Dentro del área ideológica he descrito brevemente la tarea vocacional. Son cuatro las tareas que el adolescente en su camino hacia una identidad lograda tiene que confrontar. La primera tiene que ver con la decisión vocacional. La identificación de habilidades y destrezas que le permitan tomar una decisión con respecto al modo en el que piensa ganarse la vida. La segunda constituye un análisis y reflexión de las ideas religiosas con las que fue educado y una transformación de las mismas para hacerlas suyas de manera consciente. No ya como un mero reflejo de lo que piensan sus padres. El resultado puede ser que adopte las mismas ideas religiosas con las que creció, o que las transforme, enriquezca, o rechace para tomar su propio camino en esta área. La tercera abarca la dimensión política dentro de la cual se plantea que se involucre como ciudadano dentro de un proceso social. Finalmente, está la tarea de desarrollar una filosofía de la vida propia, donde tendrá que encontrar un estilo de vida que le permita definirse a sí mismo como persona única e irrepetible. De esta forma, cuando uno le pida a un adolescente de quince años que se describa cómo será él mismo dentro de diez años y que se responda por cómo se vestirá, dónde trabajará, si estará casado o no, qué música escuchará, cuál será su pasatiempo favorito, etc., se podrá saber, entonces, si es capaz de contestar algunas de estas preguntas y si ha comenzado a desarrollar una filosofía de la vida. Como consecuencia del proceso anterior, y dentro de las demás tareas de desarrollo en el área ideológica, se va a dar un proceso similar al descrito arriba con referencia al área vocacional, en el que de una identidad cerrada, se dará paso a una en moratorio y, finalmente, al logro de la identidad.

Dentro del área interpersonal, el adolescente se encuentra con la necesidad de ir explorando y definiendo sus criterios acerca de tres tareas de desarrollo. Sus ideas y valores acerca de la amistad, de los roles sexuales y de la recreación o el uso que hace de su tiempo libre a través de un pasatiempo o actividad de preferencia. Un ejemplo de identidad cerrada en cuanto a la amistad puede verse con el hecho

de que, a nuestros hijos, nosotros les escogemos a los amigos. Por la escuela en la que los inscribimos, el vecindario en donde vivimos y los parientes que tenemos. Hasta cierta edad, nosotros les decimos con quién pueden “juntarse” y con quién no. Por el contrario, al comenzar la adolescencia, ellos van a ir identificando el tipo de persona que desean elegir como amigo. Ya sea por intereses afines o por otros rasgos de la personalidad que admiran en el otro. En cambio, en la comunidad de diálogo filosófico, el tema de la amistad es uno de los que aparecen desde las discusiones con los niños desde pre escolar hasta las realizadas con adultos jóvenes. Es un espacio donde van a poder explorar qué es un amigo y cuáles son los criterios a través de los cuales ellos van a poder decidir con quién quieren llevar una amistad. Van a explorar diversos tipos de relación y, como padres de familia, probablemente nos alarmemos cuando llega con un amigo que tiene el pelo morado y la nariz perforada con una argolla. Aunque aquí es importante, como en otras áreas de desarrollo de las tareas de identidad del adolescente, que los padres acompañen, dialoguen y sugieran. Si imponen y prohíben, lo que van a lograr es que la comunicación se suspenda. El adolescente que está buscando definir lo que es la amistad para él o ella, está en una etapa de moratorio pero, cuando tenga más o menos claro el tipo de persona que quiere como amigo, estará dentro de la categoría de identidad lograda en el área de la amistad. Razón por la cual, los padres que traten de imponer el tipo de amigos que puedan tener sus hijos, o los lugares a donde vayan, o cómo se vistan, o qué música escuchen, van encaminados a provocar algunas de las llamadas crisis que tanto agobian a algunas familias durante esta etapa de desarrollo.

En cuanto a los roles sexuales, una identidad cerrada es aquella en donde se determina lo que debe ser en esta área de desarrollo y que debe ser obedecido sin cuestionar y sin reflexionar acerca de opciones alternativas. Por ejemplo, muchos padres de familia imponen patrones de género desde que los niños son muy pequeños. Cuántas veces hemos escuchado: “los niños no lloran”; “tú no puedes jugar con muñecas, eso es para niñas”; “las niñas no juegan con carritos o soldados, vente a donde están las muñecas.” Incluso las tiendas de juguetes facilitan este adoctrinamiento a los padres al acomodar en secciones diferentes lo de “niños” y lo de “niñas”. El daño provocado se manifiesta posteriormente y lo identificamos en comentarios como: “mi esposo no expresa sus emociones”; “no me ayuda para nada con las labores de la casa y con los niños”, etc. (Mussen, Conger y Kagan, 1979). Otro ejemplo de identidad cerrada en el área de los roles sexuales se da cuando padres autoritarios no

aprueban la posible pareja que una hija a escogido para formar una familia. Y efectivamente se dio el caso en el que una mujer de 40 años menciona que le hubiera gustado casarse, pero, al preguntarle por qué no lo hizo, respondió que los novios que llevaba a su casa no le gustaban a su papá y entonces terminaba con ellos. Consecuentemente, al someterse a los deseos de su padre sin cuestionar fue dejando pasar la oportunidad de entrar en moratorio y, finalmente, también la de tomar la decisión que a ella le pareciera más apropiada para llegar así al logro de su identidad en el área de los roles sexuales. En contrapartida, la comunidad de diálogo filosófico, al explorar los conceptos de persona, derechos, igualdad de género y otros similares, abre un mundo de posibilidades a los estudiantes que en muchos casos cuestionan los valores con los que crecieron en esta área. De este modo, cuando el niño pequeño comenta a su compañera que no puede ser ingeniera porque eso es una carrera de hombres, se va a encontrar con cantidad de contraejemplos proporcionados por sus mismos compañeros de clase y propiciados por un facilitador que cuestiona de manera apropiada al grupo.

Asimismo, los cambios físicos, hormonales y cognitivos que se producen en la adolescencia van a propiciar una exploración abierta en el área de los roles sexuales y de la orientación sexual. La decisión que finalmente tome el adolescente en cuanto al tipo de persona con la que quiere compartir sus emociones en el área sexual se va a ver enriquecida por las discusiones que acerca de este tema surgen en la comunidad. El ambiente de respeto, confianza y seguridad del espacio de la comunidad de diálogo podrá propiciar que surjan expresiones de preferencias sexuales que nuestra sociedad machista rechaza por miedo e ignorancia. Las opciones de género que adopte la persona necesitan ser respetadas y comprendidas, siempre y cuando éstas sean tomadas después de una cuidadosa reflexión interior y con una toma de conciencia de las implicaciones que tiene el adoptar una orientación sexual minoritaria dentro de nuestra sociedad. La capacidad para elegir con libertad y de manera responsable las opciones de vida es uno de los elementos que se ven favorecidos por los procesos desencadenados dentro de una comunidad de diálogo filosófico.

En resumidas cuentas, la comunidad de diálogo filosófico es un espacio que, por sus características, puede convertirse en un soporte insustituible de reflexión y guía para el adolescente en su camino hacia la realización exitosa de sus tareas de desarrollo. Dentro de la misma sus integrantes van haciendo realidad tres de los objetivos más sobresalientes de la propuesta de filosofía para niños:

1. El desarrollo de habilidades de pensamiento.
2. La construcción, definición y desarrollo de conceptos.
3. La exploración y consolidación de sus propios valores.

Las habilidades de pensamiento han sido ampliamente identificadas por diversos programas que tienen como objetivo su desarrollo. Entre ellas se cuenta la capacidad para ofrecer razones, dar ejemplos, identificar presuposiciones subyacentes, analizar alternativas, predecir consecuencias, realizar inferencias inductivas y deductivas, etc. Todas estas habilidades de pensamiento se van practicando al dialogar dentro del grupo de pares alrededor de temas que son significativos y relevantes para la vida de los adolescentes. El adolescente ofrece ejemplos y da razones para fundamentar sus ideas y sus puntos de vista. Cuando hay desacuerdos se ve obligado a analizar la evidencia que algún compañero le presenta en la forma de un contra ejemplo y a transformar su manera de ver las cosas a la luz de razones convincentes o a buscar nuevas formas de sustentar lo que piensa.

La visión social del pensamiento crítico... no erradica el papel del individuo, sino que lo sitúa en el amplio horizonte de la multiplicidad de perspectivas. (Lipman, 1998).

Es importante mencionar que la capacidad de escucha es otra habilidad indispensable para el desarrollo del pensamiento y de destrezas para la construcción de argumentos que defiendan creencias, opiniones y valores. Esta capacidad para escuchar lo que el otro me dice, para tratar de entender al que me interpela, es algo que se va desarrollando gradualmente en la comunidad de diálogo y que el niño y adolescente aprende a apreciar como una característica muy importante en sus compañeros y en sí mismo. Dicha habilidad es inseparable de la dimensión de respeto y tolerancia hacia puntos de vista diferentes a los míos que se desarrolla también al interactuar con mi grupo de pares en discusiones sobre temas de importancia. Con esta capacidad de escucha y actitud de respeto viene desarrollándose también una actitud de confianza y solidaridad entre los miembros de la comunidad. Ésta se pone de manifiesto cuando vemos ejemplos de diálogos entre ellos donde difieren en puntos de vista y sin embargo su actitud no es defensiva. Típicamente, acostumbramos al adolescente a la discusión tipo debate, donde se trata de ganar una disputa al defender una determinada posición. Esto crea actitudes de competencia en la que se pone en juego quién es el que ataca más fuerte y quién gana en el debate. La pregunta que forja la respuesta

del adolescente en este contexto es ¿cómo me voy a defender de lo que me dicen?, y ¿cómo puedo contra atacar al otro? La pregunta en la comunidad de diálogo es ¿qué me está queriendo decir el otro?, ¿desde dónde viene?, ¿cómo se integra o no lo que dice a mi marco de referencia? En la comunidad de diálogo la actitud es de escucha y comprensión. La meta es construir juntos el conocimiento. La construcción social del conocimiento es una dimensión característica de este tipo de espacio. La zona de desarrollo próximo o potencial de la que habla Vigotsky se va ampliando gradualmente con la ayuda de unos y otros en este ir y venir de ideas y argumentos disciplinados por el respeto y la lógica. Las contradicciones se identifican y se resuelven, las inferencias deben estar bien fundamentadas y se busca la validez del pensamiento hipotético y deductivo. Esta actitud no implica que no se den situaciones de competencia, a veces la emoción por defender las ideas propias le da una dimensión necesaria de motivación y dinamismo al diálogo. Pero, al final, la actitud que prevalece es la de estar construyendo algo juntos. Yo enriquezco a mis compañeros con mis contribuciones y me enriquezco a partir de lo que ellos aportan.

Con respecto a la clarificación y el desarrollo de conceptos, éstos se dan de manera natural durante el intercambio en el diálogo. Y es aquí donde los conceptos filosóficos juegan un papel fundamental. Al contextualizar, ejemplificar y aplicar a la realidad los conceptos discutidos, el adolescente los va puliendo y afinando al mismo tiempo que le va dando sentido a su propia experiencia. La construcción paulatina de un proyecto personal y social es uno de los productos más importantes del trabajo en la comunidad de diálogo filosófico. Conceptos como la amistad, la justicia, las relaciones, la belleza, la reciprocidad, el respeto, el bien, la muerte, el destino, los derechos de las personas, de los animales, de la naturaleza, la verdad, son conceptos que surgen a lo largo del curriculum de Filosofía para Niños, desde pre escolar hasta las novelas dedicadas a adolescentes de dieciocho años. También son conceptos que en la adolescencia cobran un significado muy especial al poder ser trabajados y discutidos con los elementos de una creciente capacidad de abstracción y reflexión acerca de uno mismo, el mundo que nos rodea y el papel que jugamos y queremos jugar en él. ¿Quién soy?, ¿qué quiero?, ¿hacia dónde voy?, son sólo algunas preguntas que el adolescente se hace y que tienen como resultado la toma de una serie de decisiones acerca de sus tareas de desarrollo que van a ser determinantes para el resto de su vida. El hacerse estas preguntas lo coloca en una identidad en moratorio, mientras que, el ir encontrando posibles respuestas, lo

acerca a una identidad lograda. La comunidad de diálogo filosófico propicia la construcción de significados alrededor de estas preguntas y ayuda en la interacción con sus pares a ir dándoles respuesta.

Los conceptos filosóficos son los únicos que se prestan para lograr este cometido por las características que los definen. Son abiertos y difíciles de definir con claridad, son controversiales y relevantes para la experiencia de todo ser humano y no tienen una edad determinada en la cual pierdan su importancia. Por ello, el proceso de diálogo desencadenado alrededor de conceptos abiertos y controversiales, obliga al adolescente a ejercitar y pulir sus habilidades de razonamiento, al tiempo que va consolidando, después de una cuidadosa reflexión, los valores que le van a servir de guía para su comportamiento como individuo y como integrante de un grupo social.

El proyecto personal y social que se va construyendo dentro de la comunidad de diálogo filosófico responde a dos preguntas fundamentales que en la adolescencia adquieren más intensidad: ¿qué tipo de persona quiero ser?, y ¿en qué tipo de mundo quiero vivir? Dentro de las discusiones de los conceptos filosóficos que surgen de manera continua, la dimensión ética exige del adolescente, en cuanto a la identificación y consolidación valoral, la conciencia de la necesidad que tiene la congruencia entre el pensar, decir y hacer. El concepto de democracia manejado por Filosofía para Niños enriquece esta dimensión ética al enfatizar la necesidad de tolerancia hacia la diferencia, igualdad de derechos, respeto a las decisiones mayoritarias, pero también, respeto a los derechos de las minorías. Cuando estas dos últimas características se topan frente a frente, el diálogo se convierte en el vehículo a través del cual se dirimen las diferencias y se llega a compromisos en donde cada quién sacrifica un poco de su posición original para llegar a acuerdos que no dañen a las partes involucradas. Otra característica del concepto de democracia es el de justicia social. Al ir desarrollando su proyecto personal y social, el adolescente va consolidando su identidad como individuo y también una conciencia de formar parte de un conglomerado más amplio que es el género humano. Debido a los cambios cognoscitivos de esta etapa de desarrollo se da cuenta de que hay problemas que no lo afectan directamente pero que son consecuencia de cómo los seres humanos hemos pasado de una etapa romántica durante la Ilustración, en donde el futuro de la humanidad se vislumbraba como resuelto a través del poder de la razón y después de los avances tecnológicos, a una realización en la que la complejidad de las decisiones tomadas nos hace darnos cuenta de que hemos fallado como género humano. Ante el hambre, las guerras, la injusticia y la

pobreza prevaleciente en muchas partes del mundo, el adolescente se preocupa y, muchas veces, siente con impotencia su incapacidad para afrontar tales problemas. El trabajo en la comunidad de diálogo enfatiza la necesidad de pensar globalmente, pero actuar localmente. Esto es, preocuparme al ver en la televisión que miles de niños se mueren de hambre en Somalia, pero abordar el problema desde mi contexto más inmediato y ver cómo puedo contribuir desde mi vecindario o mi comunidad para ayudar a que un niño no tenga hambre.

El facilitador tiene la obligación de exigir el paso, la transferencia de lo que se ventila en las discusiones del salón de clase a la dimensión de la acción en un contexto vinculado y de manera directa con la experiencia cotidiana del adolescente. Esto le va ayudando, además, a desarrollar un sentido de agencia, de capacidad de acción y no de pasividad complaciente ante los problemas que le rodean. Este sentido de agencia, a su vez, va produciendo un sitio de control interno, constructo que los psicólogos han acuñado para describir a la persona que se siente responsable de su entorno y con capacidad para incidir en él de manera constructiva, en otras palabras, para tomar las riendas de su propio destino y que estaría en rotundo contraste a un sitio de control externo en donde la persona siente que todo lo que le pasa se debe a fuerzas externas a él y que están fuera de su control. La expresión “reprobé porque no estudié” ilustraría un sitio de control interno y “reprobé porque no le caigo bien al maestro” sería el externo. Los adolescentes con un sitio de control externo dejan que los acontecimientos y sus experiencias de vida les sucedan. Los de sitio de control interno dan los pasos necesarios para determinar, en gran medida, los eventos y las experiencias que van conformando su propia identidad como seres diferentes y únicos.

En la comunidad de diálogo el adolescente va dando sentido a su propia experiencia dentro de un espacio seguro, de confianza y con la colaboración de su grupo de pares que, en esta etapa, juegan un papel a veces más importante en su toma de decisiones que el de sus propios padres. Con las preguntas de seguimiento de un facilitador de Filosofía para Niños, tanto el adolescente que participa activamente de manera verbal como el que escucha a sus compañeros, se ve obligado a reflexionar acerca de temas que están íntimamente ligados con las tareas de desarrollo que confronta en esta etapa decisiva de su vida y a caminar hacia una identidad lograda en un ambiente de colaboración y construcción colaborativa de conocimiento.

Por todo lo anteriormente expuesto, queda de manifiesto la importante labor del facilitador y la dificultad para ejercer su labor de manera honesta y ecuánime. El perfil del facilitador está caracterizado,

entre otras cosas, por un gran respeto a las personas con las que trabaja y a sus procesos de desarrollo, tanto cognitivo como emocional y valoral. Decimos que el facilitador tiene que ser pedagógicamente fuerte y filosóficamente humilde. Esto quiere decir que tiene una responsabilidad especial de asegurar que el proceso del diálogo se dé con respeto a las diversas opiniones expresadas; que no haya burlas ni humillaciones; que se respeten los turnos para hablar y que se apoye a los menos verbales para que puedan expresar sus ideas. En lo filosófico, ser humilde quiere decir que debo dejar en suspenso mis convicciones acerca de lo que se esté discutiendo. Suspender el juicio de manera provisional para dejar que los otros crezcan. No imponer mi manera de pensar como la mejor o la más adecuada al aprovechar mi posición de autoridad. No debemos olvidar que los temas discutidos en la comunidad de diálogo filosófico no tienen una respuesta acabada. Son temas acerca de los cuáles cada individuo, con la ayuda de los demás, va a ir construyendo su propia percepción de lo que es más adecuado para él o ella de acuerdo a su contexto personal, social y familiar. Un ejemplo podría ser cuando la comunidad está discutiendo el tema de las corridas de toros dentro del tema mayor de los derechos de los animales. Yo, como facilitador, puedo tener en mi grupo a estudiantes cuya familia, por tradición, participa de manera estrecha en el mundo de las corridas de toros. También puedo tener estudiantes cuyos padres sean acérrimos defensores de los derechos de los animales y aborrezcan las corridas de toros. Mi labor como facilitador de la comunidad de diálogo filosófico es propiciar que surjan los mejores argumentos de cualquiera de las dos posiciones que son discutidas, independientemente de lo que yo, como individuo, piense acerca de las corridas de toros. Existen argumentos profundos y bien elaborados que favorecen cada una de las dos posiciones. El objetivo sería que, dentro del grupo, en una atmósfera de escucha y respeto, se ventilaran estos argumentos y que, cada individuo dentro de la comunidad, se formara su propio criterio al respecto. El resultado puede ser que las posiciones radicales con las que se comenzó a discutir se vayan suavizando. Que en lugar de ver las cosas como blanco o negro, los integrantes de la comunidad vayan descubriendo que existen áreas grises que no habían percibido, que el problema no es tan simple como lo pensaban en un principio y que sus compañeros, que mantienen una posición diferente a la suya, pueden seguir siendo aceptados y respetados como personas a pesar de sus diferencias. Es, en ese espacio y de esa manera, como se va gestando la semilla de la tolerancia hacia diversos modos de pensar y entender la realidad. De este modo se puede llegar a compromisos

que preservan la integridad de los participantes. Como bien lo plantea Martin Benjamin en su libro *Splitting the Difference*:

Las instituciones públicas —especialmente las escuelas— pueden fomentar la capacidad de los ciudadanos para buscar y diseñar decisiones morales equilibradas. El estructurar el salón de clase como comunidad de indagación e incluir discusiones filosóficas apropiadamente dirigidas es probable que ayude a cultivar la capacidad de los niños para diseñar y mantener decisiones morales sin comprometer su integridad. (Benjamin, 1990).

Los cambios cognoscitivos cualitativos y cuantitativos que se dan entre los 13 y los 18 años y, de manera especial, entre los 14 y los 16, y las decisiones de vida que confrontan al adolescente durante esta etapa, hacen de la comunidad de diálogo filosófico un espacio que aborda, de manera especial, las necesidades de desarrollo y la sensibilidad filosófica del adolescente. La exploración de cuestiones éticas, epistemológicas, metafísicas y estéticas en la etapa de la adolescencia tienen un significado y una trascendencia para el adolescente que no tenían antes y que no tendrán ya de la misma forma para el adulto joven. El impacto de las experiencias vividas entre los 14 y los 16 años aproximadamente, deja una huella que perdurará por toda la vida. Si las experiencias construidas en este periodo tienen sentido y relevancia para el adolescente, moldearán la manera en que enfrente los problemas por el resto de su vida.

El uso de la narrativa que contiene situaciones con las que el adolescente se puede identificar y que considera relevantes y significativas, sirve como trampolín para que se haga preguntas relevantes y significativas para él o ella y las discuta en la comunidad de diálogo. Por esto, la comunidad de diálogo es un elemento poderoso para afectar de manera constructiva el desarrollo cognitivo y la capacidad reflexiva. Como lo menciona Overton:

[...] para cuando el niño llega a la adolescencia es capaz de razonar de acuerdo a las reglas abstractas de las que la lógica formal es un modelo. Pero esto será cierto sólo con la condición de que el razonamiento sea aplicado a campos en los que los sujetos tienen conocimiento y experiencia y en situaciones que tienen relevancia y sentido para ellos [...] si aceptamos que la inteligencia constituye la adaptación más sofisticada a la vida que la naturaleza ha inventado, entonces creo que el razona-

miento ha de ser estudiado en situaciones que signifiquen algo para el sujeto [...] (1990).

Por su especial importancia en esta etapa de la vida, la comunidad de diálogo se convierte en un espacio que debería estar integrado dentro de las experiencias educativas de formación de todo adolescente.

[...] hay momentos en los que no podemos permitir que los demás piensen por nosotros, pues hemos de pensar por nosotros mismos. Y hemos de aprender a pensar por nosotros mismos pensando por nosotros mismos; los demás no pueden enseñarnos cómo hacerlo, pero si pueden incorporarnos a una comunidad de diálogo en la que se faciliten esos procesos. (Lipman, 1998).

Los retos que tiene que afrontar en una sociedad en constante cambio como la nuestra requieren de él las habilidades, herramientas, estrategias y espacios de reflexión que lo lleven a tomar decisiones críticas para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y más humana.

REFERENCIAS

- Benjamin, Martin (1990), *Splitting the Difference: Compromise and Integrity in Ethics and Politics*. University Press of Kansas.
- Erickson, E. (1968), *Identity, Youth and Crisis*. EUA: W.W. Norton and Company.
- Lipman, Mathew (1998), *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mussen, Conger y Kagan (1979), *El desarrollo de la Personalidad en el Niño*. México: Editorial Trillas.
- Overton, Willis F. (1990), *Reasoning, Necessity, and Logic: Developmental Perspectives*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Waterman, Alan S. (1985), *Identity in Adolescence: process and contents*. Londres: London New Directions in Child Development No. 30, Jossey Bass Inc.



El diálogo en la propuesta educativa de Matthew Lipman

Eloísa A. González Reyes
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

INTRODUCCIÓN

En este trabajo voy a referirme al diálogo filosófico y voy a tomar como marco de referencia la propuesta educativa de Matthew Lipman. El diálogo, en su propuesta conocida como Filosofía para Niños, constituye un recurso importante que permite llegar al acuerdo y propiciar el consenso; se basa en razones y tiene la particularidad de ser cooperativo, tolerante, pluralista y democrático.

Actualmente, en nuestra práctica educativa, prestamos poca importancia o insuficiente atención a la conversación y el diálogo. La idea de que la expresión oral o la conversación podrían constituir un serio trabajo en el salón de clase no aparece como algo importante o trascendente.

Es un hecho conocido que la conversación y el diálogo no se potencian de manera continua en nuestras aulas, sino que están subordinados a la escritura. En nuestro sistema educativo evaluamos por medio de la expresión escrita y casi nunca a través del diálogo, que se reduce, muchas veces, a la repuesta de preguntas formuladas por el profesor, cuya labor se centra en resumir, recapitular o hacer preguntas para obtener detalles que comprueben los conocimientos que han adquirido sus alumnos. Es por ello importante reivindicar el papel del diálogo en la formación de nuestros alumnos de bachillerato, pues constituye un importantísimo instrumento educativo.

LA PROPUESTA DE LIPMAN

Filosofía para Niños es una propuesta educativa destinada a desarrollar habilidades cognitivas que posibiliten la reflexión crítica y autónoma sobre valores. Para lograrlo, Lipman propone como estrategia pedagógica: la comunidad de investigación, también denominada “comunidad de diálogo o de indagación”, que constituye el espacio en donde se desarrollan, se trabajan y se tratan de alcanzar los objetivos

del programa. Se busca desencadenar, mediante el diálogo, un proceso de discusión en el que los estudiantes se ven obligados a desarrollar una serie de habilidades de pensamiento. Los contenidos, alrededor de los cuales se desarrolla ese proceso, son de carácter filosóficos, que se caracterizan por ser controvertibles, difíciles de definir con claridad y relevantes para todo ser humano.

Lipman (1998: 233) nos dice que en la comunidad de investigación

... los estudiantes se escuchan unos a otros con respeto, construyen sus ideas sobre las ideas de los demás, se retan unos a otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos.

El diálogo es la forma de discurso que caracteriza y representa el pensamiento en la comunidad de indagación. En este sentido, forman parte del diálogo tanto los giros erróneos como los falsos comienzos de los estudiantes, las vacilaciones, las autocorrecciones, las interjecciones espontáneas, etc., pues el diálogo implica tanto habilidades que tienen que ser enseñadas, modeladas y practicadas como disposiciones y actitudes que tienen que ser cultivadas e internalizadas.

La comunidad de investigación es intencional, es un proceso destinado a elaborar un producto por parte de los participantes como algún tipo de afirmación, la construcción o el esclarecimiento de un concepto, un juicio tentativo, un razonamiento una argumentación, etc.; el proceso tiene una dirección, se mueve orientado por los argumentos. Es un proceso dialógico, no es meramente conversacional y esto implica que tiene una estructura. La investigación tiene sus propias reglas de procedimiento que son eminentemente lógicas.

CONVERSACIÓN Y DIÁLOGO

En su propuesta Lipman establece una distinción entre las formas comunes de conversación y la conversación estructurada o diálogo, de tal manera que aquellas formas de conversación que no están comprometidas con el tipo de pensamiento reflexivo estructurado que se conoce como indagación o investigación, no son consideradas propiamente como diálogo.

El diálogo no debe entenderse como un debate, ya que éste implica a participantes que toman diferentes y opuestos puntos de vista, lo cual puede ser inhibitorio, sino que se trata, más bien, de promover las buenas discusiones y, sobre todo, las buenas discusiones filosóficas

Lipman (1998) analiza las características de la conversación y su relación con el diálogo en autores como Paúl Grice, Ruth Saw y Martin Bubber. Encuentra que algunos de los planteamientos de estos autores son importantes e incluso relevantes, sin embargo, desde su punto de vista no son suficientes, pues para nuestro autor, el diálogo en la comunidad de investigación se rige por las reglas del razonamiento lógico, ya que se inclina por promover un diálogo disciplinado y razonado lógicamente, en este sentido, afirma que: “cuando la clase se ha convertido en comunidad de investigación, los pasos que se realizan para seguir los argumentos son lógicos” (1998: 314). En este punto concuerda con su célebre maestro John Dewey quien también concibió a la lógica como la metodología de la investigación.

En la conversación no se tiene propiamente un propósito o finalidad alguna fuera de sí misma, es una relación recíproca, no puede ser guiada por una lógica argumentativa, sino sólo por las necesidades de los que conversan, mientras que, el diálogo en Lipman, tiene una orientación lógica.

REQUISITOS DEL DIÁLOGO

Para que una conversación se considere como diálogo se requiere que:

- a) la estructura de la conversación se base en un tópico o tema que sea problemático o polémico.
- b) en la conversación exista autorregulación o **autocorrección**, esto quiere decir que los participantes estén preparados para cuestionar los puntos de vista y las razones expuestas por otros y también para reformular o modificar su propia posición de acuerdo a los ejemplos y contraejemplos que vayan surgiendo del grupo.
- c) la conversación tenga una **estructura igualitaria**, en donde los participantes se valoran a sí mismos y valoran a los otros miembros de igual manera.

d) la conversación sea guiada por los **intereses mutuos** de sus miembros, pues son los participantes quienes establecen la agenda y determinan los procedimientos para tratar los asuntos sobre los que eligen discutir.

Analizaremos más ampliamente estas cuatro condiciones.

La **autocorrección** implica el uso consciente de un criterio que haga coherentes los conceptos de corrección y regulación. Splitter y Sharp realizan la siguiente afirmación importante sobre este punto: “quienes no están inclinados a cambiar su modo de pensar, o no sean capaces de hacerlo sobre la base de lo que otros digan, no pueden ser participantes de un diálogo, así como tampoco los que no logren comprender por qué cambian o están cambiando de opinión” (1996: 60).

El ideal de la comunidad de indagación es que todos los participantes estén involucrados de una o de otra forma en el proceso de indagación, esto es, que ninguna persona tiene un papel más poderoso o significativo que otra, o sea, que cualquier cosa dicha por cualquier miembro, será aceptada como una contribución genuina, aún cuando la comunidad la juzgue irrelevante, inconsistente o de alguna manera fuera de lugar. La condición de igualdad, para Lipman y sus seguidores, está basada en los principios de justicia, reciprocidad y respeto por las personas, lo cual implica una evaluación imparcial sin inclinarse por características de género, etnia, edad, status, posición socioeconómica, etc. Se trata de evitar la discriminación injustificada, debido a que la **igualdad**, tanto real como ideal, es un componente esencial de la comunidad de indagación y la conexión entre el diálogo y el respeto por los otros es crucial.

El **interés** mutuo debe ser un factor subyacente a cualquier conversación que pretenda constituirse en un diálogo. Si los intereses de los estudiantes no son, o no pueden ser estimulados por un tema dado, es poco probable que ese tema promueva el diálogo de cierta calidad, por ello, el interés es un factor necesario en la generación del diálogo filosófico.

Para resumir, podemos decir que Lipman afirma que la conversación tiende hacia un estado de equilibrio mientras que el diálogo tiende hacia el desequilibrio. En este, sentido sostiene que en la conversación existe reciprocidad, pero bajo el supuesto de que nada se moverá, en ella los protagonistas se desplazan pero la conversación en sí misma no se altera, mientras que en el diálogo se potencia el desequilibrio para que se produzca el movimiento. Por ejemplo, “cada argumento evoca un contra argumento que se autoimpulsa

hacia otro más y así sucesivamente”. Para Lipman, el diálogo es una exploración, una investigación, una indagación, quienes dialogan lo hacen colaborativamente.

EL MODELO DE DIÁLOGO REFLEJADO EN LAS NOVELAS

El diálogo se ilustra en Filosofía para Niños a través de las novelas, en donde los protagonistas son los niños cuya vida se desarrolla en situaciones y circunstancias cotidianas. Las novelas ofrecen modelos de diálogos que se caracterizan por que en ellos se evita el adoctrinamiento, no son modelos autoritarios, sino que en ellos se alienta el desarrollo de modos alternativos de pensamiento. Su objetivo es que desde la infancia los alumnos aprendan a pensar rigurosa y críticamente, y vayan dialogando sobre problemas filosóficos como los siguientes: “¿qué es la mente?”, “¿qué es la realidad?”, “¿qué son las cosas?”, “¿qué es el bien?”, “¿qué es lo justo?”, etc. Todo profesor que tenga como meta enseñar a pensar a sus alumnos encuentra en la propuesta educativa de Lipman materiales y métodos que se pueden adaptar a las diversas asignaturas que imparten.

Las novelas son acompañadas de un manual donde el profesor encuentra la ayuda necesaria para poder llevar a cabo la investigación filosófica con sus alumnos. Los manuales contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en las novelas; una serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones; ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados en el nivel en que se encuentran los niños para así poder aclarar mediante el diálogo los temas, ideas y conceptos.

FILOSOFÍA Y DIÁLOGO. PREGUNTAS PARA DIRIGIR EL DIÁLOGO

Lipman expresa que en la naturaleza de la filosofía misma se encuentra implícita la metodología a través de la cual se puede enseñar a los alumnos el cuestionamiento y la discusión. Al respecto, sostiene que:

...la filosofía se ocupa de clarificar significados, descubrir supuestos y presuposiciones, analizar conceptos, corroborar la validez de procesos de razonamiento así como investigar las implicaciones de las ideas y las consecuencias que tiene para la

vida humana el sostener unas ideas en lugar de otras. (Lipman, 1992: 201-202)

De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que para Lipman es más importante que los estudiantes aprendan a pensar de manera efectiva y crítica en lugar de aprender una inmensa cantidad de datos. Por ello, piensa que aun cuando no se enseñe propiamente contenidos de filosofía a los niños, si es posible extraer de los temas filosóficos la reflexión y el cuestionamiento característicos del comportamiento filosófico.

El diálogo en la comunidad de indagación se fomenta por una serie de preguntas. El proceso de indagación puede iniciarse con una actitud de asombro, de duda, o de interrogación que puede traducirse en una pregunta filosófica que sea el punto de partida de la indagación en el aula. En este proceso de indagación podemos distinguir tres niveles básicos de preguntas: las *preguntas de inicio* tienen la finalidad de localizar el punto de interés de los alumnos. Las **preguntas de seguimiento** se hacen durante el diálogo para ayudar a clarificar conceptos, implicaciones, presuposiciones, etc., se derivan de la exploración que se hace a partir de las preguntas de inicio y, por último, tenemos las **preguntas para recapitular** el proceso, tienen la finalidad de resumir o sintetizar el proceso de indagación o cerrar la sesión, se refieren a aquellas cuestiones que se pudieron clarificar y que plantean nuevas interrogantes que podrán ser inicio de otro ciclo de indagación.

Para Lipman es muy importante que los alumnos se impliquen en un diálogo filosófico y señala que la meta a la que debe orientarse una discusión filosófica es aquella en la que hay una máxima interacción entre estudiante-estudiante, en contraste con el comienzo de dicha discusión en la que la interacción profesor-alumno es la que predomina.

Una de las formas en que la metodología de Lipman propicia el diálogo filosófico es a través de las preguntas de seguimiento. Por medio de estas preguntas los estudiantes practican y desarrollan sus habilidades de pensamiento.

En su obra *Filosofía en el aula*, Lipman distingue entre las preguntas que sólo buscan obtener opiniones, que no promueven el razonamiento, y las preguntas que propician el diálogo, el razonamiento y el pensamiento crítico.

Es necesario aclarar que para desarrollar una buena discusión filosófica no es suficiente con sólo plantear estas preguntas, sino saber hacer las preguntas en la ocasión adecuada y en el momento preciso,

además de saber qué tipo de pregunta hacer y en qué circunstancia y esto, dice Lipman, “depende de la experiencia que se tenga en el aula, la sensibilidad filosófica y el tacto del profesor” (1992: 223).

Al respecto, Eugenio Echeverría (2004), en su obra *Filosofía para niños*, hace un recuento muy detallado de cómo debe proceder el profesor para transformar los salones de clase tradicionales en comunidades democráticas de diálogo filosófico.

Lipman ofrece una amplia explicación de cómo realizar diferentes tipos de preguntas que ayuden a guiar el diálogo en la comunidad de investigación. Desarrolla un método para orientar a los alumnos en este proceso que van desde preguntas sobre el asunto a tratar para propiciar que los alumnos den sus propios puntos de vista, o para ayudarlos a que encuentren las palabras apropiadas para expresarse, incluso, para clarificar lo que se dice, hasta preguntas para ayudarlos a reformular sus propias tesis, buscar coherencia, detectar falacias, pedir evidencias, etc., que por lo importante y didáctico de este tema vale la pena conocer, aunque eso sería tema de una ponencia aparte.

En la propuesta de Lipman y sus seguidores se parte del supuesto de que *el diálogo genera reflexión*; los estudiantes que participan en él deberán ser capaces de analizar, concentrarse en lo que se dice, evaluar alternativas, prestar cuidadosa atención a las definiciones y a los significados, reconocer opciones en las que antes no habían pensado y, en general, realizar un amplio número de actividades de pensamiento. Los participantes en la comunidad de indagación reproducen en sus propios procesos de pensamiento la estructura y el progreso del diálogo en la clase, con lo cual se da lugar a lo que Lipman identifica como la interiorización del diálogo.

Enseñar a los estudiantes a comprometerse en el diálogo se relaciona, por un lado, con la construcción y el fortalecimiento de actitudes como el respeto, el cuidado y la integridad, por el otro, con el crecimiento cognitivo, de tal manera que éste no puede ocurrir en ausencia del cultivo de valores y actitudes. En consecuencia, el diálogo, en la comunidad de indagación, no sólo fomenta el desarrollo de habilidades multidimensionales de pensamiento, sino también promueve la educación de las emociones y el desarrollo de una identidad.

CONCLUSIONES

Consideramos que el estatus de la conversación y el diálogo deben ser revalorados en nuestros sistemas de enseñanza, ya que

un tipo adecuado de conversación, como es el diálogo, representa el proceso de pensamiento en sí mismo.

Es conveniente distinguir a la comunidad de investigación como el escenario donde se genera y donde se establece el diálogo.

Para que una conversación sea un diálogo es necesario que sea problemática, autocorrectiva, igualitaria y guiada por el interés mutuo. Desde luego, estas características son precisamente las características propias de la comunidad de indagación. Una verdadera conversación exige estar dispuesto a escuchar atentamente, saber valorar aquello que se está escuchando, poder compararlo con el pensamiento propio, extraer conclusiones críticas y responder de forma prudente y mesurada.

Para Lipman, el término diálogo no hace referencia a cualquier tipo de conversación, sino especialmente, a la discusión desarrollada con el propósito de elaborar el propio pensamiento a partir de las contribuciones de los otros. Así, la comunidad de indagación será el ámbito en el cual se cuidará la autovaloración de los miembros del grupo y los procedimientos, así como deber de cuidar la aptitud para valorar y criticar los propios razonamientos al igual que los razonamientos de los otros y se tendrá confianza en que los procedimientos del grupo son fiables porque son autocorrectivos.

Por último, no quiero dejar de señalar lo sintomático que resulta la propuesta de Lipman, que es un pensador que apuesta a la filosofía y acude a ella con la intención de transformar la educación de los alumnos, precisamente en tiempos en que la filosofía ha sido restringida e incluso excluida de varias escuelas, facultades e instituciones.

REFERENCIAS

- Echeverría, E. (2004), *Filosofía para niños*. México: Aula nueva.
- Lipman, M., Scharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1992), *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew (1998), *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1999), *EL descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Miranda, Tomás. (1995), *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Splitter, L. y Sharp, A. M. (1996), *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Argentina: Manantial.

El lugar de las preguntas en el pensamiento de Lipman

Enrique Alejandro González Cano
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

1. Una de las muchas responsabilidades del profesor del bachillerato consiste en esclarecer las dudas de sus alumnos respecto al tema visto en clases. Sin embargo, a muchos nos es familiar el mutismo que produce la pregunta: “¿hay alguna duda?”. Miramos a los alumnos en espera de alguna, pero el silencio prevalece. Después de algunos segundos, damos por hecho que efectivamente no hay tales. No insistimos en lo mismo ya que, a fin de cuentas, nuestra pregunta forma parte del discurso en el aula. Pero cuando reflexionamos sobre la situación, nos damos cuenta que nuestra pregunta no está preguntando algo. Y no pregunta porque la enunciamos como anticipación del cierre de la clase.

De antemano sabemos que los estudiantes no tienen preguntas. Si corremos con suerte y de alguna boca surge una, ésta sigue siendo una pregunta que no pregunta. Lo sabe el que pregunta y lo sabe quien responde. Se trata sólo de un mero protocolo porque se desconoce su importancia en la adquisición o generación de nuevos saberes.

Las razones por las cuales los estudiantes no preguntan pueden ser variadas y van desde la indiferencia por la materia hasta la falta de habilidad para preguntar. Y es justamente este punto el que interesa a esta exposición: enfatizar la importancia de la pregunta en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato a partir de las aportaciones que Matthew Lipman ofrece al respecto, con el fin de resaltar la necesidad de generar estrategias que coadyuven a los estudiantes en la formulación de preguntas que propicien un aprendizaje significativo.

Por otra parte, y de manera concreta, las asignaturas filosóficas del currículum de la Escuela Nacional Preparatoria ofrecen la posibilidad de desarrollar la capacidad de preguntar en tanto punto de apertura para la adquisición de un nuevo conocimiento. Y es que la filosofía, como señala Lipman, ofrece un tesoro invaluable en la formación de los estudiantes, principalmente en el desarrollo de habilidades cognitivas tales como el análisis, la crítica, la reflexión y la creatividad, entre otros. Asimismo, se trata de ofrecer una reflexión que permita mirar la práctica docente en el bachillerato desde

un enfoque didáctico que sea capaz de enriquecer las asignaturas filosóficas no sólo en su aspecto teórico sino también su aspecto práctico, justo porque, como apunta Lipman, la filosofía, pese a su apariencia árida y complicada, “contiene en sí tesoros pedagógicos de gran importancia” (Lipman, Sharp y Oscayan, 1998: 23) que deben ser puestos al servicio de la educación.

2. El programa de Filosofía para Niños (FpN) que desde hace varios años se viene promoviendo en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), representa un modelo educativo plausible que enriquece las materias filosóficas; sin embargo, y parafraseando a Lipman, esta propuesta no ha sido lo suficientemente incorporada en la práctica docente en el bachillerato; todavía son válidas sus palabras al respecto: la FpN “representa paradigmáticamente la educación del futuro como una forma de vida que aún no ha sido puesta en práctica” (Lipman, 1998: 36).

Si bien el programa de FpN alude a la educación preescolar y primaria, en realidad dicho programa comprende hasta los 18 años. En este sentido, la FpN incluye a estudiantes del bachillerato o educación media superior; de ahí que el programa sea una invitación para la renovación de la enseñanza de la filosofía en las aulas de la ENP. Más aún, dado que lo que interesa en esta exposición es el puesto de la pregunta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el enfoque de la FpN apuesta por considerar que las preguntas de los estudiantes “*tienden a poseer un alcance y una grandeza extraordinariamente amplios*. Preguntar ¿cómo empezó el mundo?, o ¿de qué está hecho todo?, o ¿qué pasa cuando la gente muere?, significa plantear temas de una enorme importancia metafísica” (Lipman, 1998: 85-86). Y el hecho de que los estudiantes formulen preguntas de este tipo, indican que hay en ellos un deseo de conocimiento, de explicaciones cada vez más complejas e incluso abstractas.

La formulación de preguntas en apariencia resulta una labor sencilla, sin embargo, es una tarea complicada. Podemos constatarlo cuando, por parte del docente, éste elabora el examen, interroga a un conferencista, dicta un cuestionario y pretende esclarecer una idea en una discusión, entre otros casos. Por parte del estudiante, cuando al final de la clase pregunta algo, cuando se le pide que elabore un cuestionario, pide razones, etcétera. La experiencia a este respecto es amplia, pero, como aclara Lipman, resulta poco práctico “pasarle el peso de la generalización y de la continuidad a un profesorado que no ha recibido una formación adecuada para plantear las preguntas más generales” (Lipman, 1998: 86). Lo mismo puede aplicarse al

alumno: los estudiantes no han recibido una formación adecuada, sistemática y comprometida en la formulación de preguntas. Sin embargo, esta pretensión es poco sostenible ya que, como señala Gadamer, “no hay método que enseñe a preguntar, a ver qué es lo cuestionable” (Gadamer, 2001: 443). A preguntar sólo se aprende preguntado. El preguntar es un arte: “el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar” (Gadamer, 2001: 444). Y lo que *significa* pensar, como ha explicado Heidegger (2005), sólo se aprende pensando.

3. Los estudiantes pueden realizar diversos tipos de preguntas, pero no todas son filosóficas. Determinar cuándo se trata de una pregunta filosófica es más complejo de lo que parece y se requeriría hacer una tipología o clasificación de las mismas. Dado que esta tarea es ardua, nos limitaremos a señalar que toda pregunta responde, al mismo tiempo, a ciertas preguntas:

a ¿quién pregunta?; ¿qué pregunta?; ¿a quién pregunta?; ¿desde dónde pregunta? (aquí nos referimos al ámbito disciplinario o área de conocimiento); ¿cuándo pregunta? (indica el estado psicológico del sujeto preguntante; es decir, si lo hace cuando tiene una duda, cuando no logra comprender una información, etcétera; no se trata del momento temporal, es decir, en que tiempo o época pregunta); ¿en qué momento lo pregunta? (nos referimos al aspecto temporal tanto de la pregunta como del preguntante); ¿por qué pregunta?; ¿cómo pregunta?

El listado puede ser mayor aún, sin embargo, lo que interesa es señalar que con estas preguntas *genéricas* se trata de precisar al preguntante lo que se quiere saber, por qué se quiere saber tal cosa, desde qué enfoque, etcétera. En suma, con la pregunta se da sentido a lo preguntado y se orienta el ámbito del saber en la cual se inscribe.

En cuanto a la pregunta filosófica, Lipman (1998: 86) señala que las más recurrentes, al menos en los niños, son de carácter metafísico, lógico y ético. Sin embargo, no hay evidencia del tipo de preguntas, de acuerdo con la disciplina, que podrían formular los jóvenes del bachillerato, a no ser aquellos datos obtenidos por la experiencia. Esto, lejos de ser un tropiezo, representa un tema de investigación que enriquece la enseñanza de las asignaturas filosóficas de la ENP: Lógica, Ética, Historia de las Doctrinas Filosóficas, Estética y Pensamiento Filosófico en México. Se trata, pues, de sistematizar esa experiencia y señalar, si es que las hay, cuáles son las preguntas recurrentes que los

estudiantes realizan relacionadas con dichas asignaturas, ya que puede ser el caso que un alumno formule una pregunta sin comprender que se trata de una pregunta filosófica que pretende una respuesta filosófica. La habilidad del maestro, en este caso, es dar sentido a la pregunta y orientar el pensamiento del preguntante.

4. Matthew Lipman comprende la importancia de la pregunta, de tal suerte que en la obra base de este ensayo, *Filosofía en el Aula*, formula en varias ocasiones una serie de preguntas; tal vez como un elemento retórico pero, a nuestro juicio, se trata, más bien, de una invitación a la reflexión y a generar nuevas preguntas no contenidas en el texto pero respondidas en el mismo. Se trata de ese diálogo hermenéutico entre la obra y el lector; del «método socrático» en donde el lector pregunta y el texto responde; pero también a la inversa: el texto pregunta y el lector responde. Esta dialéctica de pregunta-respuesta adquiere relevancia para Lipman no sólo como un momento didáctico sino también como una apertura a la generación de un nuevo saber.

En un posicionamiento crítico, innovador y creativo, las habilidades de razonamiento que la filosofía aporta, permiten que las asignaturas sean más fáciles de aprender, ya que están impregnadas, en cuanto a su enseñanza, “del espíritu abierto y crítico y el rigor característico de la filosofía”; más aún, insiste Lipman, desde el modelo de enseñanza basado en el programa de FpN, se va consolidando un modelo creativo de investigación intelectual. (Lipman, 1998: p.23)

La enseñanza de la filosofía, incluso la filosofía misma, no se reduce a la argumentación. Y el hecho de que el programa de FpN promueva el debate y la argumentación como estrategias didácticas, no apuesta por dicha reducción. Así, enfatiza Lipman (1998), “una cosa es decir que el debate y la argumentación pueden ser recursos útiles en la preparación de los que están interesados en el razonamiento filosófico, y otra cosa totalmente distinta es suponer que la filosofía se reduce a argumentación” (1998: 32). Por otra parte, es claro que la enseñanza de la filosofía contiene en sí la posibilidad de generar una libertad de expresión, pero lo que pretende la FpN es introducir un conocimiento crítico para distinguir cuándo son o no apropiadas las respuestas dadas a las interrogantes formuladas tanto por parte de los estudiantes como de los maestros y, al mismo tiempo, formar un mejor juicio para decidir cuáles pueden considerarse unas respuestas erróneas o correctas (1998: 46).

5. El salón de clases es el espacio físico en el cual convergen pero también divergen diversos factores que, directa o indirectamente,

influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el aula están latentes los deseos, intenciones, anhelos, frustraciones, alegrías, tristezas, preocupaciones, etcétera, tanto de profesores como de alumnos; esta condición previa hará que la enseñanza y el aprendizaje sean momentos que efectivamente enriquezcan la formación o la limiten. Pero de cualquier modo, es necesario comprender que el salón de clases es algo más que un espacio físico en el cual el docente transmite un saber: el aula es el espacio en el cual es posible la constitución de sujetos reflexivos. En este sentido, propone Lipman (1998), en el aula “debería dedicarse a razonar, investigar, autoevaluarse, hasta convertirse en una comunidad que explora los temas sin dejar de corregirse a sí misma, en la que los maestros sean expertos tanto en fomentar la reflexión como en implicarse en ella” (1998: 26).

Convertir el salón de clases en comunidades de investigación es una tarea complicada en la cual el docente juega un papel preponderante: de él depende que el aula difumine su carácter tradicional y de pie a un espacio en donde la reflexión y la crítica adquieran su autonomía. No se trata de las condiciones físicas, es decir, del mobiliario, la iluminación, las dimensiones del salón, etcétera, sino de la *disposición de los participantes*. Es importante señalar que, al atender a las condiciones concretas de los estudiantes, éstos muy difícilmente tendrán la disposición suficiente para hacer del salón de clases una comunidad de investigadores. Sin embargo, son estas condiciones fácticas a las cuales el maestro tiene que hacer frente y sortear las dificultades de la mejor manera. Respecto a las propuestas de transformación del aula en una comunidad de investigación, Lipman (1998: 38ss) propone diversas estrategias, de las cuales cabe resaltar que, cuando el maestro *conduce* a sus alumnos a cuestionar, pensar, reflexionar *filosóficamente*, su salón de clases adquiere la *forma* de una comunidad de investigación. Así, ya no se trataría de enseñar lógica o ética o cualquier otra disciplina filosófica sino, desde ese sesgo disciplinar, enseñar al estudiante a pensar y cuestionar desde ese enfoque; dice Lipman:

[...] una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón. Se está asumiendo que estos procedimientos de la comunidad, una vez que han sido interiorizados, se convierten en hábitos reflexivos del individuo (Lipman, 1998: 118).

Matthew Lipman propone ciertos requisitos para la conformación de una comunidad de investigación propios, no sólo de la enseñanza de la filosofía, sino incluso de la filosofía misma: *a)* disponibilidad hacia la razón; *b)* respeto mutuo entre los estudiantes, entre éstos y el profesor, e incluso entre los profesores; y *c)* ausencia de adoctrinamiento (1998: 118).

6. En toda comunidad humana existe el diálogo y la discusión; estos permiten el intercambio de ideas, el enriquecimiento de las experiencias, la formación de nuevos conocimientos, las relaciones humanas, etcétera. Sin embargo, los jóvenes son reservados al hablar con los adultos, incluidos en estos a los profesores. Cuando pedimos a un alumno que comparta sus ideas o dialogue, encontramos una barrera inquebrantable. Esta reacción de rechazo es propia de la adolescencia, sin embargo, es imposible generar una comunidad de investigación sin un diálogo constante entre los estudiantes y el maestro. Por ello, el docente debe tener el conocimiento suficiente y pertinente sobre los intereses o inquietudes de los adolescentes, ya que, como sugiere Lipman, los estudiantes estarán interesados en los temas cuando éstos presentan problemas similares o acordes a sus problemas. Pero hay que tener cuidado, aclara nuevamente Lipman, ya que suele admitirse que la reflexión propicia el diálogo, cuando, en realidad, el diálogo es quien provoca la reflexión. Y es que,

[...] cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado y en general a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubiera metido si nunca hubiera habido una conversación. (Lipman, 1998: 77)

Para Lipman, no se trata de cualquier diálogo que puede ser confundido con una simple “charla de café”. El diálogo *educativo* implica una disposición por parte de los dialogantes a participar de manera comprometida en el mismo; a esto él le llama la «interiorización del diálogo»; es decir, cuando las personas participan reflexivamente en un intercambio de ida y vuelta de ideas, pero en el cual cada dialogante comprende lo que han dicho y lo que podrían haber dicho: “recuerdan lo que han dicho otras personas e intentan imaginar lo que podrían haber dicho. Además, las personas que participan reproducen en sus

propios procesos de pensamiento la estructura y el progreso de la conversación en el aula” (Lipman, 1998: 77-78).

El diálogo caracterizado por Lipman tiende hacia algo más complejo: la posibilidad de constituir el salón de clases en una comunidad que investiga. En efecto, el intercambio de ideas, experiencias, reflexiones, apuntan hacia el ejercicio investigativo-filosófico, dejándose guiar hasta donde la razón lo permita. Y esta apuesta por la razón, implica que ella misma evitara la imposición, la violencia (en cualquiera de sus modalidades: verbal, física, psicológica, etcétera), la marrullería y el sofismo. La razón habrá de tender hacia el descubrimiento de algo nuevo no contenido ni en los alumnos, el maestro o asunto objeto de discusión. Y es que, destaca Lipman, “el énfasis sobre el término descubrimiento no es una coincidencia. La información puede transmitirse, se pueden inculcar las ideas, los sentimientos pueden compartirse, pero los significados hay que descubrirlos” (1998: 55).

El joven estudiante del bachillerato conserva aún la inquietud, la búsqueda, el asombro; a diferencia del niño, el deseo por *descubrir* algo nuevo está íntimamente vinculado con la historia de su vida, con sus experiencias, con su acontecer cotidiano. Así, los jóvenes, al igual que muchas personas, tienen el anhelo por *conquistar* una vida enriquecida con *sus* propias experiencias, las cuales se harán significativas cuando están estrechamente relacionadas con lo que son, lo que piensan y lo que aspiran. “No se conforman con tener y compartir, sino con hacerlo significativamente. No les basta desear y amar, sino que tienen que hacerlo con sentido” (Lipman, 1998: 57), de tal suerte que lo que quieren es aprender algo pero que sea significativo para ellos. Estas ansias de experiencias significativas están soportadas en la mecánica de la pregunta: «¿así o de otro modo?» (Gadamer, 2001: 439). La pregunta «¿y por qué no?» está de fondo, como estar soportando el deseo de adquirir una experiencia-posible-distinta, que sea significativa para él y su vida. Desde luego, no es tarea fácil el hacer que los contenidos de las asignaturas filosóficas de la ENP sean significativos para los estudiantes, ni creemos que todos los temas de cada una de ellas *deban* estar en función a la pertinencia con la vida concreta de cada estudiante; pero tampoco es válido renunciar a esta articulación entre la teoría y la vida concreta.

En general, los estudiantes de la ENP han dejado esa actitud inquisidora que señala Lipman de los niños. Y si bien la pregunta *¿por qué?* es diferente en la adolescencia, esta pregunta apunta a algo más abstracto que posiblemente era difícil de comprender en la infancia. Podemos asegurar que, al igual que el niño, el bachiller también

tiene preguntas de este carácter, pero las condiciones prevaletientes en el aula de clases imposibilitan su emergencia. Para que *ocurra* la pregunta, es necesario, como recomienda Lipman, hacer que los jóvenes discutan sobre temas que a ellos interese, con conceptos que ellos dominen y tomen en serio. “Hacerles discutir temas que no les interesan, advierte Lipman, les priva del intrínseco placer de llegar a educarse y proporciona a la sociedad futuros ciudadanos que ni discuten sobre lo que les interesa, ni les importa aquello sobre lo que discuten” (1998: 33).

La enseñanza de la filosofía, al seguir la propuesta de Lipman, no debe aspirar sólo a la adquisición de contenidos, como si se tratara de formar eruditos: “mientras se piense que el ideal supremo de la educación es aprender, como ocurre en todas las sociedades tribales, el modelo de la repetición memorística dominará los exámenes y los profesores encontrarán difícil no enseñar pensando en ello” (1998: 39). Mantener una enseñanza filosófica con este cariz ahoga el pensamiento del estudiante, y en lugar de constituirle como sujeto capaz de *valerse de su propio entendimiento*, tendríamos entes autómatas que sólo se limitan a repetir o reproducir esquemas preestablecidos.

7. “No se puede enseñar lógica a los niños si no se les enseña al mismo tiempo a pensar lógicamente”, ha dicho Lipman (1998: 25). Lo mismo podemos decir: no se puede enseñar a preguntar si no se enseña al mismo tiempo a preguntar preguntando. En este sentido, cada bloque de preguntas que presenta el programa de FpN en las diversas novelas que le conforman, están confeccionadas no sólo para *provocar* la reflexión del alumno, sino también para *mostrarle* el camino de la pregunta.

Ahora bien, la pregunta *involucra* conceptos. El mundo está construido por conceptos. Y damos por hecho que sabemos el significado de tales, sin embargo, esto es falso. Adultos, jóvenes y niños no suelen tener clara la definición de muchos conceptos, ya filosóficos, ya triviales. Hay conceptos seudo-triviales pero que, por ser de uso común, los estudiantes aportan su propia definición. Términos como libertad, amor, amistad, justicia, entre otros, los definen cuando dicen, por ejemplo: “para mí la libertad es...”, “desde mi punto de vista, la justicia es...”. Pocas veces tienen el espacio para criticar sus conceptos y redefinirlos. De ahí la importancia de la pregunta «¿qué es?» (Lipman, 1998: 81ss) Y es que “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 reformulación continuos” (1998: 85).

De ahí que sea difícil de comprender la enseñanza de la filosofía sin el ejercicio constante del preguntar, máxime cuando es el estudiante quien la formula.

Las asignaturas filosóficas, acompañadas de la actividad mental del preguntar, son una tierra fértil cuando se trata de cultivar personas capaces de pensar por sí mismas. Cuando prevalece, en los estudiantes del bachillerato, la actitud por descubrir por sí mismo nuevos saberes y predomina el «espíritu de investigación». Los docentes de filosofía de la ENP han de promover el diálogo filosófico, y de esta manera fomentar la curiosidad, “esa única especie de curiosidad que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino lo que permite alejarse de uno mismo” (Foucault, 1999: 11-13). O bien, como advierte Lipman:

[...] evitar conducir a los alumnos a un diálogo filosófico a través del cual se pueda nutrir su curiosidad y clarificar sus intuiciones, significa que les obligamos a aceptar la aridez de una visión superespecializada del conocimiento tal y como en estos momentos se presenta en las escuelas, en lugar de una perspectiva filosófica rica, sinóptica y comprensiva, que es la que sus preguntas parecen preferir (Lipman, 1998: 86).

En suma, se trata de que los profesores del bachillerato tomemos en serio las preguntas de los estudiantes; hacerles comprender que nos interesan; tampoco se trata de responder a las mismas como si fuésemos poseedores de la verdad, o como una enciclopedia que pueden consultar en cualquier momento. Involucrarnos *en sus* preguntas y *con sus* preguntas, significa que también nosotros formamos parte de esa comunidad indagadora que vamos construyendo en nuestro salón de clases.

Los docentes que enseñan la asignatura de ética han experimentado, en algún momento, que sus alumnos se perciben a sí mismos como poseedores de una postura inquebrantable; pero el profesor detecta que en el fondo se trata de una visión relativista (característica de nuestro presente). Sin embargo, lejos de ser un tropiezo, esto es materia suficiente para la reflexión, el diálogo, la discusión. Y es que, a diferencia de los niños, los adolescentes pretenden crearse una identidad e incluso una autonomía en su pensamiento; no obstante, para la consecución de éstas, el papel de la pregunta es invaluable.

8. Para concluir, quisiéramos señalar lo siguiente. El rechazo y la burla son algunos de los impedimentos u obstáculos que imposibi-

litan que un alumno pregunte en clases. Podemos incitar a nuestros estudiantes de diversas maneras para que pregunten, sin embargo, podemos toparnos con fuertes barreras. ¿Qué hacer para que el estudiante pregunte? Nos parece que se requiere no sólo de estrategias sino también de una investigación seria, profunda y rigurosa sobre estos tópicos. Matthew Lipman (1998) nos ofrece un amplio repertorio del cual podemos echar mano, pero es insuficiente si no contamos con resultados. Y es que, por experiencia, sabemos que nuestras asignaturas para muchos alumnos resultan áridas, desencajadas de su contexto, sin una pertinencia y relevancia tanto para su vida personal como para su formación. El ejercicio de la pregunta no sólo es un recurso estratégico que posibilita un aprendizaje significativo, es, en todo caso, una de sus condiciones de posibilidad. Más aún, es un elemento propiciatorio de la reflexión. Así, como atinadamente señala Lipman,

[...] cuando una niña nos pregunta «¿qué es la muerte?», nos vemos obligados a preguntarnos qué es la vida. Si un niño nos pregunta «¿qué es la mente?», nos vemos obligados a preguntarnos a nosotros mismos qué es la materia. En otras palabras, cada palabra que implica una visión unilateral, parcial, de las cosas exige una respuesta que sea más exhaustiva y que nos obligue a analizar la cuestión con un juego de perspectivas más rico y más variado (1998: 86).

Como hemos apuntado, no es fácil saber qué preguntas formular, ni cuándo ni cómo hacerlas. El arte de preguntar es mucho más complejo, pero la pregunta es inherente a la reflexión filosófica; así, la labor del docente del Colegio de Filosofía de la ENP implica constituirse como *experto* en el arte de preguntar. Dice Lipman: “preguntar y encontrar respuestas están entre los ritmos de la vida, como trabajar y descansar, o como un pájaro detenido en el vuelo en una rama antes de lanzarse a volar de nuevo” (1998: 187).

En todas partes encontrarnos ecos de alarma sobre la función de la filosofía en las escuelas. El futuro de la filosofía depende de la capacidad del profesor para comprender la dimensión filosófica en el ámbito educativo y el social, como una labor que alimenta y agudiza de manera sistemática las inquietudes filosóficas de los alumnos. Fomentar la pregunta en los estudiantes implica un cambio no sólo en la forma de enseñanza, sino también en la actitud docente. Esto quiere decir que debe existir un abandono a la clase de tipo explicativo magistral (excepto para determinados propósitos) y recurrir a

otros métodos de enseñanza. Implica también un equilibrio entre los métodos y los contenidos en la enseñanza, es decir, dominar la disciplina pero también la didáctica.

Por último, diremos que los jóvenes preparatorianos tienen una gran preocupación (aunque no siempre lo manifiesten abiertamente) por el sentido de la vida, por el sentido de *su* vida. El profesor lo comprende porque en ocasiones de manera furtiva preguntan: ¿por qué existo? Es una de las preguntas que seriamente se plantean. La propuesta de Lipman (1998: 147) no está en *dar* sentido a la vida de los adolescentes, como sí ellos no pudieran hacerlo por sí mismos; se trata más bien de aceptar que el único sentido que respetarán es el que derive de sus propias reflexiones. Así, la enseñanza de la filosofía es una enseñanza para la vida. Y las preguntas que emergen en el aula son preguntas sobre la vida. Y el *significado* de la vida sólo es comprendido al estar *viviendo*, lo mismo aplica para la pregunta: el *significado* de la pregunta, sólo lo comprendemos al estar *preguntando*.

REFERENCIAS

- Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres* (23ª ed.). México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y Método I* (9ª ed.). Salamanca: Sígueme, Colección Hermeneia 7.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* La Plata: Terramar, Colección Caronte Filosofía.
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscayan, F. S. (1998), *Filosofía en el Aula* (2ª ed.). Madrid: Ediciones de la Torre, Colección Proyecto Didáctico Quirón 31.



¿Filosofía para Niños en el bachillerato?

Gustavo Andrés Lund Medina
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

INTRODUCCIÓN

Cuando los maestros leemos los textos de Matthew Lipman, sean las novelas filosóficas de su proyecto educativo (*El descubrimiento de Harry, Lisa, Suki*, etc.) o los grandes textos en los que plantea y argumenta sus propuestas (*La filosofía en el aula* o *Pensamiento complejo y educación*), no sólo quedamos convencidos de la necesidad de llevar la filosofía a la escuela sino que nos dejan tan entusiasmados que nos proponemos aplicar, de algún modo, algunas de sus grandes propuestas educativas en nuestras clases: hacer comunidades de investigación; desarrollar el pensamiento crítico, creativo y cuidante; promover la argumentación y los debates, etcétera.

Estoy seguro que todos aquellos que han sido “tocados” por la Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman han intentado aplicar en el aula sus ideas. Eso es inevitable. Tal vez se limitaron a dejar leer algún texto de Lipman para luego discutirlo entre todos; es posible que relacionaran el tema de los juicios con el de los prejuicios en la que se lograra destacar una fructífera discusión entre los estudiantes. Puede ser que pasaron, casi sin darse cuenta, del razonamiento al argumento, quizá hasta intentaron formar comunidades de investigación o empezaron a promover debates argumentados entre los alumnos. De una cosa estoy seguro: los que hemos leído a Lipman hemos llevado sus propuestas al aula.

Debo confesar que, en mi caso, la transformación fue radical y afectó positivamente mis clases de Lógica. Después de leer enfebrecido algunos de sus libros y novelas, decidí rehacer mis apuntes como texto narrativo desde la perspectiva de los estudiantes, planteándome además desarrollar un curso dialógico. Por supuesto, las clases empezaron con interrogaciones y el cuestionamiento de todo para reivindicar a la filosofía como pensamiento crítico que abre la mente hacia las interrogaciones ilimitadas y ofrece respuestas racionales en un diálogo abierto.

--Pero, cabe preguntarse: ¿con ese tipo de experiencias se lleva la FpN al bachillerato? --Esa es, justamente, la cuestión que deseo elucidar.

DESARROLLO

Los entusiastas de Mathew Lipman y su FpN tendemos a volvernos “cruzados de la educación”, insistimos en las bondades de sus propuestas (llevar la filosofía a la educación!) y promovemos la necesidad de transformar la “práctica académica normal” dominante —en la que profesores infalibles transmiten conocimientos precisos y ciertos para que sean asimilados por estudiantes pasivos— en una “práctica académica crítica”, en la que los estudiantes indaguen, interroguen e investiguen en una comunidad de investigación un conocimiento que los desafía para que desarrollen el buen juicio y la argumentación.

Sin embargo, las cosas no son tan simples. De hecho, plantearse llevar la FpN al bachillerato (o en cualquier nivel y modelo educativo) supone, primero, entender en qué consiste este proyecto educativo; segundo, enjuiciarlo o criticarlo, lo cual implica descubrir sus limitaciones y, tercero, examinar las posibilidades de retomar algunas ideas y propuestas de este proyecto educativo en otros niveles y modelos educativos, pero igualmente complementarlo con otras propuestas. En las partes que siguen me dedicaré a cumplir las exigencias planteadas.

1ª PARTE. ¿QUÉ ES LA FPN?

Matthew Lipman nació en New Jersey, en una pequeña ciudad rural, Woodbine, en 1923. Cuenta que en la escuela fue un niño muy inquieto y que, por lo mismo, se aburría terriblemente y tenía dificultades con los maestros. Debido a problemas económicos, Lipman interrumpió sus estudios unos años, cuando deseaba estudiar ingeniería. En 1943 fue reclutado por el ejército, situación que aprovechó para entrar a la Universidad para estudiar una carrera de ingeniería en Stanford, California. Recuerda sus tediosos cursos y dos libros sobre Dewey que le regaló un profesor de inglés. Una vez más dejó sus estudios cuando el ejército le puso el dilema de estudiar medicina o integrarse a la infantería e ir al frente de batalla en Europa.

Decidió ir a un campo de entrenamiento y, en 1945, por fin llegó al “escenario de combate europeo”, mientras seguía leyendo,

fascinado, a Dewey. Cuando la guerra terminó, el ejército organizó una Universidad en Inglaterra y Lipman tuvo la oportunidad de conocer a algunos profesores de filosofía. Aprovechó una ley de ayuda a los excombatientes, estudió filosofía en la Universidad de Columbia, “plagada de energía y diversidad”.

Tomó cursos con Nagel, Randal, Buchler, Meyer Shapiro y otros. Su tesis de licenciatura trató sobre el arte y en 1950 consiguió una beca que le permitió ir a la Sorbona a proseguir sus estudios de filosofía; antes de partir llegó a conocer y a tratar a Dewey (que tenía noventa años ya). En sus dos años en París conoció otros horizontes filosóficos (la fenomenología de Merleau-Ponty, por ejemplo) y asumió tanto la pretensión de la filosofía francesa de “ser algo vitalmente relevante” como el rigor conceptual de la filosofía analítica británica.

De regreso a Estados Unidos trabajó al dar clases muy convencionales en la Universidad de Nueva York, mientras se agrupaba, con otros deweyianos, en torno a Julius Buchler, cuya filosofía estudió y discutió con otros compañeros.

Con todo, fue a través de su primo, Joe Isaacson, como se acercó a la *Child Study Association*, en la que logró interesarse sobre el desarrollo intelectual de los niños. Al discutir cuestiones educativas con Joe Isaacson, quien estaba comprometido con la educación artística en la infancia, Lipman decidió, en 1967, hacer una investigación para ayudar a los infantes a tratar las ambigüedades de la publicidad y la propaganda con el recurso de la Lógica, descubierta por los propios niños a través de relatos.

Mientras crecían las protestas contra la guerra de Vietnam y cobraba fuerza el movimiento estudiantil y contracultural de los sesenta y setenta, Matthew Lipman, un socialista democrático, se concentraba en escribir y re-escribir *El descubrimiento de Harry*, apoyándose, sobre todo, en la filosofía de Dewey y Peirce. Con el respaldo de Joe Isaacson y de Ann Sharp (que había leído una versión de Harry y se llenó de entusiasmo por el proyecto de enseñar a pensar a los niños al utilizar la filosofía y los relatos), el libro fue adquiriendo forma mientras surgían otras exigencias: inventar una nueva pedagogía, probar una nueva filosofía en la escuela elemental, capacitar a los docentes, hacer planes de clase y ejercicios, etc. Aunque se empezó a pensar y escribir desde 1967, *El descubrimiento de Harry* se publicó en 1974. Para ese entonces, Vigotsky había sustituido las primeras hipótesis a partir de Piaget, la comunidad de investigación se había definido, la lógica informal estaba asimilada. Cuando se le planteó un proyecto de educación moral al seguir a Piaget y Kohlberg, Lipman decidió escribir *Lisa*, como otra alternativa educativa. Cuando

el Departamento de Educación del Estado promovió la discusión sobre las deficiencias de la enseñanza de la escritura, Lipman empezó a escribir *Suki*. *Mark* vino posteriormente, de sus cursos de ciencias políticas y sociales. *Elfi* y *Nous* se escribieron para completar este renovador proyecto de llevar la filosofía a toda la escuela elemental. De esta manera, casi fortuita, se empezó a armar el proyecto de FpN.

Lipman escribía las “novelas” y con Ann Sharp redactaba los Manuales y los ejercicios. Fred Oscanyan, un lógico que apoyaba el proyecto y que murió prematuramente, llegó a escribir su propia novela, *Tony*, con su Manual sobre Investigación Científica (que luego salió del currículum clásico de FpN).

Después de tener un conflicto con el rector por apoyar a los estudiantes, en pleno 1968, en su lucha por tener representantes en el Consejo Académico, Lipman decidió abandonar la Universidad de Columbia y trasladarse al Colegio Estatal de Montclair (actualmente Universidad), que le ofrecía además un Instituto para el apoyo de la FpN (el IAPC). A finales de los setenta y principios de los ochenta, Lipman y Ann Sharp se concentraron en construir el currículum de FpN. A partir de 1976, FpN tuvo cierto reconocimiento nacional y desde 1980 se empezó a proyectar internacionalmente. En la actualidad, la FpN se práctica en más de 50 países.

Podemos contestar ya la preguntada planteada: **¿qué es la FpN?**

--Como ya lo hemos señalado, la FpN se concreta en un programa de estudios, progresivo y sistemático, diseñado para trabajar en comunidades de aprendizaje a partir de los cuatro hasta los 18 años. Este programa se sustenta en: 1) relatos filosóficos, no literarios, que son leídos para disparar la discusión filosófica; 2) libros de apoyo para el docente, que proponen diversas actividades y planes de discusión que estimulen al pensamiento complejo (crítico, creativo y cuidadoso); 3) un programa de formación para docentes que les permita aprovechar los textos para promover el diálogo filosófico y el pensamiento complejo; 4) una metodología pedagógica que transforme al aula en una comunidad de indagación. La FpN implica, por consiguiente, una propuesta de currículum, esto es: un plan de estudios estructurado en varios niveles, de acuerdo a edades y cursos, en etapas sucesivas, que retoma temas y ejercicios a niveles superiores, en forma de espiral. El currículum tradicional (de Lipman y sus colaboradores) se estructura de la manera siguiente:

Novela	Año de edición	Manual	Edad	Año escolar	Temas
<i>Elfie</i>	1988	Reuniendo nuestros pensamientos	6-7 años	1° y 2°	Comunidad de investigación filosófica
<i>Kío y Agus</i>	1982	Asombrándose con el mundo	8-9 años	3° y 4°	Filosofía de la naturaleza
<i>Pixi</i>	1981	En busca del sentido	10-11 años	3° y 4°	Filosofía del lenguaje y ontología
<i>Nous</i>	1996	Decidiendo qué hacer	10-11 años	5° y 6°	Formación ética
<i>El descubrimiento de Harry</i>	1974	Investigación filosófica	12-13 años	7° y 8°	Lógica Teoría del Conocimiento Educación
<i>Lisa</i>	1976	Investigación ética	13-15 años	polimodal	Ética
<i>Suki</i>	1978	Investigación estética	13-17 años	polimodal	Estética
<i>Mark</i>	1980	Investigación social	13-17 años	polimodal	Filosofía social y política

Creo que esta larga aclaración le quita sentido a toda idea de llevar la FpN (como currículum) al bachillerato.

--Pero se podría insistir en retomar los últimos niveles de la FpN para el bachillerato (en algunas disciplinas filosóficas como Lógica, Ética, Estética, etc.): tomar cursos de FpN, utilizar los textos y manuales de tales niveles, constituir comunidades de investigación...

2ª PARTE. CRÍTICA A LA FPN

De hecho, en algunos lados se ha intentado insertar la FpN en diferentes planes de estudio: con las novelas filosóficas para los estudiantes y los manuales para los maestros, quienes han sido previamente adiestrados en un curso (o varios). ¿Es buena esta alternativa?

--Para responder a tal interrogante debemos desarrollar la parte crítica de la FpN. Para pasar directamente al juicio crítico de este proyecto quisiera limitarme a dos cuestionamientos que me parecen básicos, a saber:

1. Pese a todas sus virtudes y bondades, el proyecto institucionalizado de la FpN se convirtió, paradójicamente, en una (otra más) pedagogía del objeto.

¿A qué me refiero con eso de “pedagogía del objeto”? Entre otras cosas, a la extensión de la racionalidad instrumentalizadora en la educación que parte de la idea de “formar” tanto a los docentes como a los estudiantes (aunque sea en un pensamiento “de orden superior”) y de “transmitir”, si no los conocimientos (porque ahora todos somos “constructivistas”), por lo menos las temáticas y didácticas, para que la educación funcione con una eficacia racional. Como en otros proyectos educativos (el de competencias, por ejemplo), los maestros y los estudiantes son instrumentalizados (con programas, didácticas, textos, cursos) para funcionar de cierto modo, esto es: los supuestos “sujetos” del proceso educativo se vuelven objetos de iniciativas educativas en las que no participaron.

Una vez que la FpN se institucionalizó y dejó de ser búsqueda e invención constante, se volvió un “paquete educativo” (con novelas, manuales y cursos) para formar (y no formar/nos) maestros y alumnos; para transmitir (y no descubrir e inventar) de cierta manera establecida algo ya hecho (y no por hacer). Por eso estoy convencido de que la FpN sólo puede recuperar lo innovador, creativo y crítico de su impulso originario si se replantea como pedagogía del sujeto.

Por cierto, esta crítica ya ha sido planteada por los argentinos Vera Waksman y Walter Kohan, pensadores muy cercanos a este proyecto educativo.

Para estos autores, la FpN impone cierta filosofía (analítica, pragmática) que se proyecta en los problemas y las discusiones que plantea, así como en sus omisiones; y aunque se aspira a que la historia de la filosofía que se pretende establecer en FpN sea “imparcial y objetiva”, lo cierto es que Lipman selecciona tanto los problemas como la postura filosófica e, incluso, el método que se debe seguir. Por eso mismo, las novelas y manuales están desactualizados, son eurocentristas y dejan fuera a filósofos importantes (p. ej. Marx). Señalan, asimismo, con razón, que hay algunos supuestos cuestionables que determinan todo el programa e incluso el currículo, como el de suponer que la ética depende de la lógica, de modo que primero es necesario aprender lógica para luego solucionar los problemas éticos con ella. También es dudoso que todo diálogo racional supere los desacuerdos fundamentales; de hecho, muchas veces los diálogos sólo sirven para explicitar los desacuerdos y, también, para valorar y entender las diferencias sin ningún afán por suprimirlas.

Otros cuestionamientos que hacen estos filósofos es que la propia propuesta didáctica resulta limitante para niños (o jóvenes) y docentes. En las novelas son los personajes los que investigan y descubren, mientras que los niños reales sólo los leen, imitan o discuten. Pero, incluso, la experiencia de la lectura, que puede ser un fin en sí mismo y promover aprendizajes, reflexión, fantasías, etc., queda instrumentalizada a la discusión. La novela filosófica, anotada para ser discutida, parece dejar fuera los poderes de la buena literatura. En el caso de los docentes, a ellos se les proporciona ya todo hecho: las novelas, los manuales, los planes de discusión, etc. Por todo lo anterior, los autores se interrogan sobre la pertinencia de un currículo para FpN y proponen muchas actividades alternativas (leer otros textos, discutir películas, etc.) que igualmente pueden suscitar curiosidad, ganas de investigar y argumentar, criticar y crear.

Pero una pedagogía del sujeto parte de que el sujeto es negado, disminuido, “cosificado”, explotado, dominado y oprimido. Por eso, busca hacer/nos sujetos integrales —con cuerpos que tienen necesidades, que desean y sueñan otro mundo, que sienten rabia por la injusticia y la dignifican con una rebeldía, consciente, crítica e intersubjetiva, que se vuelve praxis transformativa.

¿Por qué el proyecto de FpN de Lipman recae en una muy cuestionable pedagogía del objeto? —Creo que es por culpa de la propia filosofía; mejor dicho: las limitaciones de su FpN se deben, en parte, a cierta tradición filosófica anglosajona.

2. Como se sabe, el proyecto de FpN de Matthew Lipman viene del llamado “pensamiento crítico”, un movimiento generado a partir de la década de los setenta en Canadá, Estados Unidos e Inglaterra entre los maestros de lógica por la insatisfacción que dejaban sus cursos. Aunque con diversas propuestas, la alternativa fue enseñar a pensar (habilidades, procesos, estrategias) pero de manera crítica. Esa “crítica” le viene de la tradición filosófica anglosajona, analítica y pragmática, que tiene que ver con el aspecto evaluativo de juicios, argumentos y acciones, que considera criterios o estándares, para un pensamiento activo, reflexivo, cuidadoso, etc. Este pensamiento es crítico porque analiza y reflexiona para valorar, evaluar o enjuiciar pensamientos y acciones, en los que se manejan criterios o estándares racionales.

Es claro entonces que la FpN se adhiere a esta tradición de “crítica”, analítica y evaluativa, de acuerdo a una tradición anglosajona y liberal, que parece no conectarse con otro tipo de tradición crítica más radical, cultivada sobre todo en la Europa continental, en

Francia y Alemania: la crítica radical a las ideologías y a las formas de dominación.

De los Ilustrados franceses a Kant y de éste a Marx, la “crítica” pasa de “capacidad de juicio” a “censura” y de ésta a “emancipación” (que primero libera al pensamiento y luego se vuelve reclamo de liberación social). Este significado es retomado y recreado por el marxismo occidental, en especial, con la Teoría Crítica de la primera Escuela de Frankfurt (Adorno y Horkheimer), cuyas ideas inspiran un pensamiento radicalmente crítico en el plano escolar y educativo con la llamada Pedagogía Crítica (Giroux y McLaren), que promueve el ejercicio escolar de un pensamiento crítico que pone en entredicho formas de dominación políticas e ideológicas. Es claro, entonces, que la FpN no sólo necesita replantearse como pedagogía del sujeto, también requiere una pedagogía crítica que recupere la dimensión emancipatoria de todo proyecto educativo fiel a la vertiente crítica de la Modernidad.

Si el pensamiento crítico puede evaluar con el instrumental analítico y lógico un argumento, al desarrollar esas destrezas en los estudiantes, la pedagogía crítica busca evaluar el argumento desde una perspectiva social y política que cultiva actitudes emancipadoras y, de esa manera, también una verdadera educación ciudadana que sea capaz de cuestionar el dominio y el poder en la misma vida cotidiana con una contralógica que desenmascare y desenajene mientras desarrolla una Ética radical, con una visión del futuro comunitario y democrático. La pedagogía crítica se compromete con una moralidad provisional, pero que, acorde con las prácticas emancipatorias históricas, desarrolle una perspectiva histórica desde las víctimas así como la demanda de una democracia crítica, una política emancipatoria y un discurso de la posibilidad y la esperanza para una sociedad auténticamente democrática, igualitaria y justa.

3ª PARTE. ¿FPN EN EL BACHILLERATO?

Como ya explicamos, no es posible trasladar el currículo de FpN al bachillerato o a otro sistema educativo. Pensamos que tampoco se trata de retomar (con las adecuaciones que se quieran) los “paquetes de FpN” para algunas disciplinas filosóficas de este nivel educativo (Lógica, Ética, Estética, etc.), porque de esa manera el proyecto de Lipman se traicionaría a sí mismo al transformarse en una pedagogía del objeto. Por otro lado, como vimos, al proyecto de FpN le falta nutrirse de la vertiente crítica, que es liberadora y cuestiona las formas

de dominio. Como quiera que sea, del proyecto radical de Lipman podemos retomar muchas cosas:

- 1) introducir en nuestros cursos pensamiento crítico filosófico, atreviéndonos a llevar la Filosofía al aula para promover habilidades, estrategias, actitudes y valores, incluso virtudes que fomenten tanto al pensamiento crítico como al pensamiento creativo, sin dejar de lado el pensamiento cuidante.
- 2) asumir la metodología y los lineamientos pedagógicos y didácticos: convertir las aulas en comunidades de indagación (en la medida de lo posible) para fomentar la crítica y el diálogo, desafiar al pensamiento de los estudiantes, para que se desarrollen y formen como personas autónomas, con un juicio propio pero abierto al diálogo.
- 3) desarrollar la idea de estimular un juicio crítico que cuestiona el prejuicio y esclarece criterios adecuados y contextuales.
- 4) promover los descubrimientos y una lógica de las buenas razones, para lo cual pueden servir sus textos y ejercicios.

Todo eso está muy bien, pero debe replantearse como pedagogía del sujeto (de modo que los docentes y estudiantes sean verdaderamente críticos y creativos) y como pedagogía crítica que cuestiona las injusticias y se propone la emancipación.

CONCLUSIONES

La FpN necesita replantearse como pedagogía del sujeto, esto es: como creación constante y diversa (de textos, iniciativas, “artilugios”) por parte de los sujetos educativos (docentes y estudiantes) que promueven comunidades de investigación y un pensamiento complejo, pero que también se rebelan y pugnan por el florecimiento integral de los sujetos singulares —que no sólo piensan porque son cuerpos con necesidades y deseos, emociones y anhelos que pueden desarrollar una conciencia crítica, colectiva e intersubjetiva que cambie la vida y transforme al mundo.

La FpN también debe ampliar su horizonte crítico, de modo que incluya el cuestionamiento a todas las formas de minimización o negación de sujetos así como la acción pedagógica, ética y política emancipatorias.

Desde mi punto de vista, eso significa, en nuestras circunstancias, llevar la filosofía a las aulas.



Materiales didácticos para enseñar Filosofía para Niños en el bachillerato y con adolescentes

Eduardo Harada Olivares

Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

Lo que hemos bosquejado aquí no son más que unas pocas recomendaciones acerca de cómo podría usted proceder a dirigir a sus alumnos en filosofía para niños, utilizando este material curricular. De ningún modo creemos que estas sugerencias sean de carácter excluyente. Con el paso del tiempo, su familiarización con el programa permitirá desarrollar un estudio y un procedimiento eficaces que, sin embargo, no irán en contra de su propio estilo de enseñanza [...].

Matthew Lipman, Ann Sharp y Fredrick Oscanyan, “Sugerencias pedagógicas para el uso de este manual en la enseñanza de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*”, *Investigación filosófica*.

INTRODUCCIÓN: EL RETO DE INNOVAR

El nombre ‘filosofía para niños’ conduce de inmediato a pensar que la propuesta educativa del Matthew Lipman (1923-2010) *únicamente* está destinada a la enseñanza de la filosofía a menores de 12 años y *no* a personas de otras edades. Pero ¿este supuesto es cierto? En el presente trabajo intentaré ponerlo en cuestión.

En concreto, mostraré que la filosofía y la didáctica de Lipman han sido empleadas con adolescentes y adultos. Por ello, en lugar de ‘filosofía para niños’ (FpN) o, incluso, ‘filosofía para niños y adoles-

centes' (FpNyA), me parece más conveniente hablar de *filosofía para todos* (FpT),¹ y comenzar desde la infancia, pero también durante todas las etapas de la vida, hasta llegar a la vejez.²

¹ Sé que lo anterior parecería diluir la originalidad de la propuesta de Lipman, pues, se preguntará, ¿acaso no cualquier filosofía o la filosofía en general están destinadas a todas las personas? Mi respuesta es que aunque lo natural sería que lo estuvieran, en los hechos la mayoría de los filósofos sólo se dirigen a ciertas personas: a las que se dedican profesionalmente a la filosofía, esto es, a otros filósofos. Por otra parte, me parece que, en el fondo, lo característico de la FpN es su metodología de la comunidad de investigación y no tanto la edad de las personas con las que trabaja.

² De manera general, se puede decir que la finalidad de FpN es formar a personas razonables para la democracia, esto es, para un sistema político y de convivencia en el cual, a pesar de los diferentes estilos de pensar y actuar de sus miembros, se pueden alcanzar acuerdos. Personas razonables son las que son capaces de pensar y actuar de manera multidimensional, esto es, a la vez crítica, creativa y cuidante (valorativa, ética o responsable). Es decir, la FpN no sólo busca la adquisición de conocimientos sino también el desarrollo y mejoramiento de las habilidades, actitudes y valores. La metodología que emplea para conseguir lo anterior es la comunidad de investigación, indagación o cuestionamiento (inquiry), es decir, el diálogo razonado o argumentado en el que personas discuten sobre los problemas o las preguntas que les interesan de acuerdo con sus características particulares. Lo anterior supone que, gracias a la crítica intersubjetiva, es posible aproximarse a la respuesta o solución de tales preguntas o problemas, pues ese procedimiento permite corregir errores individuales y colectivos. Ahora bien, el punto de partida de la metodología descrita son ciertas novelas de corte filosófico, especialmente escritas para el programa, pues en ellas los personajes se plantean preguntas y problemas similares a los que pueden formular los estudiantes que las leerán, ya que ambos comparten algunas características, por ejemplo, tienen la misma edad. Esto es, no se trata de cualquier tipo de novelas, pues aunque poseen cierta trama, lo más importante en ellas es cómo los personajes van adquiriendo una forma de ser razonable al participar en una comunidad de investigación. Así pues, este tipo de recursos literarios se dirigen a la imaginación y las emociones de los estudiantes y no sólo a sus capacidades cognoscitivas o de razonamiento. En realidad, la FpN ofrece cuatro tipos de modelos de pensamiento y conducta razonable para que los estudiantes los internalicen: los personajes de las novelas, el funcionamiento de la comunidad de indagación, el de los otros estudiantes y, finalmente, el del profesor mismo. Además de las novelas, el docente que utiliza FpN cuenta con manuales que contienen planes de discusión y ejercicios que permiten formar los conceptos que aparecen en las novelas y las habilidades y actitudes que son necesarias para su discusión filosófica. Creo que lo anterior muestra, de manera muy general, por qué para trabajar con la propuesta filosófica y didáctica de Lipman es conveniente contar con materiales especialmente escritos para las características, al menos generales, de los estudiantes que trabajarán con ellos. En efecto, aunque es posible utilizar la metodología de FpN sin sus materiales o con materiales diferentes, las probabilidades de que se obtengan los resultados deseados bajan considerablemente en estos dos últimos casos.

Sin embargo, también sugeriré que en el bachillerato mexicano y de otros países, debido a las características particulares de sus planes de estudio y, sobre todo, de sus estudiantes, su utilización supone diversos retos, no sólo de adaptación del programa “original” de FpN —esto es, las novelas escritas por Lipman y los manuales elaborados por éste junto con Ann Margaret Sharp y Frederick Oscanyan o por el Institute for the Advancement of Philosophy for Children—³ sino incluso de creación de materiales y estrategias didácticas.

En efecto, me parece que si se quiere recurrir al programa FpN en el bachillerato o para trabajar con adolescentes no sólo se debe buscar que los estudiantes desarrollen un pensamiento multi-dimensional, esto es, uno que al mismo tiempo sea crítico, creativo y cuidante (Lipman, 2003), sino que los propios profesores deben asegurarse de que cuentan con ese tipo de pensamiento y eso significa que deben preocuparse y ocuparse de las necesidades e intereses de sus estudiantes, ser sensibles al contexto en el que emplearán el programa, corregir su uso y revisar los criterios que siguen al hacerlo, pero, también, innovarlo cuando sea necesario.

Precisamente, en “Recommendations on the Problem of Adaptation to Different Cultures”, incluido como apéndice en *Philosophy for children*, en una reunión de expertos llevada a cabo en París, en el año 1998, por iniciativa de la UNESCO, Lipman señala que “una opinión o práctica filosófica que es apropiada en el contexto cultural en el que fue desarrollada puede ser inapropiada o poco efectiva cuando es trasferida a otro contexto cultural”. Y creo que lo mismo se podría decir cuando cambia el nivel o sistema educativo al que está dirigido. Ahora bien, Lipman comenta que la ventaja de la adaptación es que “nos mueve en dirección a un currículum universal, el cual proporciona a los niños de todos los lugares ilustraciones de experiencias humanas significativas, derivadas de materiales curriculares similares”. Sin embargo, también reconoce que algunos aspectos de la calidad

³ Una pregunta común sobre la metodología de FpN es ¿por qué limitarse a las novelas del programa?, ¿por qué no emplear otro tipo de novelas o, incluso, géneros literarios diferentes, por ejemplo, cuentos y poemas?, es más ¿por qué no utilizar películas o programas de televisión? La respuesta es que, por ejemplo, *El descubrimiento de Harry* fue escrita para mostrar a estudiantes de entre once y doce años que la lógica puede ser descubierta, pero, también, utilizada por personas de su misma edad en situaciones cotidianas y para orientar la conducta. En cambio, otras novelas o manifestaciones artísticas no fueron escritas con esa finalidad, por lo cual es difícil que puedan servir para alcanzarla. Otros recursos pueden provocar que la discusión filosófica se dirija hacia un tipo de investigación filosófica diferente a la que estaba planeada o, inclusive, hacia una discusión que no sea filosófica.

filosófica de las narraciones de FpN y de los diálogos en éstas no pueden ser adaptados, lo que no sólo abre la posibilidad sino, en realidad, la necesidad de crear otros materiales (Lipman, 1998: 72).⁴

Ahora bien, en mi opinión se puede criticar e innovar el programa FpN si se toma en cuenta al menos los siguientes aspectos: 1) supuestos teóricos, filosóficos y educativos de los que parte; 2) la metodología en la que se basa y los materiales didácticos que emplea y 3) su puesta en práctica, ya sea en general o en ciertos casos particulares. Sin embargo, es claro que antes de criticar o pretender innovar una propuesta filosófica y educativa es necesario conocerla y comprenderla. Por eso, en este trabajo comentaré algunos materiales disponibles en FpN para trabajar en el bachillerato y con adolescentes.

Aunque aclaro que a pesar de que intenté incluir la mayor cantidad posible de materiales, sobre todo en español, mi recuento no es ni pretende ser exhaustivo: conozco la existencia de algunos materiales que no he podido consultar directamente y, seguramente, debe haber muchos otros de los que ni siquiera tengo noticia.

DESARROLLO: MÁS ALLÁ DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

A pesar del nombre con el que se la conoce, esto es, ‘filosofía para niños’, la propuesta filosófica y educativa de Lipman no está dirigida *sólo* a infantes, pues, de hecho, algunas de sus novelas fueron escritas *explícitamente* para adolescentes. En efecto, *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, sobre la investigación filosófica y la Lógica, está destinado a estudiantes de entre 11 y 12 años.⁵ *Lisa*, acerca de la investigación ética o moral, fue concebida para alumnos de 13 y 14 años.⁶ Por su

⁴ Lipman plantea que hay cuatro diferentes tipos de materiales didácticos en FpN: 1) los desarrollados por los miembros del Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), incluidos los que han sido traducidos y adaptados; 2) los desarrollados por educadores de otros países, 3) los elaborados por la IAPC, pero complementados con el currículum casero y 4) los caseros, enriquecidos con los de la IAPC (1998: 72-73).

⁵ En la “Introducción a la primera edición de Investigación ética” Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp hablan de *El descubrimiento de Harry* como los “cimientos” del programa de “filosofía para niños” destinado a “adolescentes” (Lipman y Sharp, 1988: 23).

⁶ En la “Introducción a la primera edición de Investigación ética” Lipman y Sharp hablan de “niños” y “jóvenes” (Lipman y Sharp, 1988: 21), aunque en la introducción a la segunda sólo mencionan a los “niños” (1988: 39).

parte, *Suki*, relato en el que se abordan cuestiones creativas, estéticas y literarias, puede ser empleada con estudiantes de 13 a 17 años. Y, por último *Mark*, dedicada a la investigación social y política, podría ser utilizada con jóvenes de hasta 17 años (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b).⁷

Las novelas mencionadas están dirigidas a adolescentes porque sus personajes principales se encuentran en esa etapa de la vida y enfrentan problemas y se plantean preguntas típicas de esa edad (Echeverría, 2002). Por ejemplo, *Mark* inicia con un acto vandálico: alguien rompió el vidrio de la puerta del gimnasio de una escuela y destruyó las fotos que colgaban en sus paredes (Lipman, 1989b: 17). Por otro lado, desde el principio de esta novela los protagonistas se preguntan, en algunos casos, con una actitud francamente rebelde, cuál es la razón de ser de las reglas sociales y por qué debemos obedecerlas.⁸

No obstante, objetará alguien, el hecho de que las novelas del programa original de FpN hayan sido escritas para adolescentes no significa que realmente sean adecuadas para ellos o que, en particular, puedan ser usadas de manera muy provechosa en el bachillerato.⁹

Mi propia experiencia me ha mostrado que para muchos estudiantes de cuarto año de la ENP *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* resulta un tanto decepcionante desde el punto de vista literario, lingüístico y narrativo, por ejemplo, su trama les parece demasiado sencilla y algunas escenas, un tanto artificiales e inverosímiles. Por otra parte, el comportamiento de Harry y sus compañeros así como la manera en la que hablan provoca que sean identificados con niños

⁷ A lo largo de la “Introducción a la segunda edición de Investigación social” Lipman y Sharp se refieren a “niños y adolescentes”. Además, agregan que “Mark intenta ayudar a que la transición de la adolescencia a la vida adulta sea un proceso suave y continuo y no un periodo de crisis” (Lipman y Sharp, 1990: 32). Además, en esa misma introducción se dice que la parte del programa de FpN destinada a la investigación social consta de dos partes: una sobre habilidades cognitivas y de razonamiento, basado en *El descubrimiento de Harry* —lo cual coincide con lo que afirman Lipman y Sharp en 1988: 23— y otra sobre problemas sociales, que puede ser utilizada con estudiantes de 13 a 17 años, basada en *Mark* (1990: 26).

⁸ Desde luego, al abordar cualquier problema o pregunta se puede conseguir que los estudiantes desarrollen y mejoren sus habilidades lógicas, pero *El descubrimiento de Harry* se enfoca a capacidades lógicas específicas.

⁹ En Félix García Moriyón y otros (2000) se presentan los resultados de un estudio sobre el impacto del programa FpN en tres institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España.

o estudiantes de cuarto o quinto año de primaria y no con adolescentes.¹⁰ Desde luego, lo anterior no impide que mis alumnos se interesen por el modo en que los protagonistas van descubriendo por sí mismos la Lógica y sobre el modo en que la aplican en situaciones prácticas y para orientar sus vidas (Harada, 2010).

Todo lo dicho sin mencionar que los conocimientos declarativos que se abordan en las novelas mencionadas no siempre corresponden a los contenidos de los planes y programas de estudio del bachillerato mexicano. Por ejemplo, en el caso de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, se limitan a la Lógica formal aristotélica, que sólo es interpretada de acuerdo con la Teoría de conjuntos, es decir, sólo abarcan temas como el concepto, el juicio, las inferencias inmediatas, el silogismo categórico y algunas reglas de inferencia condicionales, lo que sólo cubre las primeras unidades de la mayoría de los programas de Lógica para el bachillerato mexicano, pues sus otras unidades suelen estar dedicadas a la Lógica formal moderna o matemática, o sea, simbolización, tablas de verdad, deducción natural y cuantificación (Flores del Rosario, 2008).¹¹

Aunque lo dicho no es totalmente justo, pues además de la Lógica formal o del pensamiento ordenado, la FpN ofrece Lógica informal o de las buenas razones así como Lógica de la acción racional o de los estilos del pensamiento (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1977 y 1998b), aparte de todo lo que tiene que ver con la discusión

¹⁰ Se les puede explicar a los alumnos que las novelas del programa original de FpN fueron escritas para estudiantes que viven en un contexto cultural diferente al nuestro. Incluso, los modismos que aparecen en algunas traducciones podrían ser aprovechados como oportunidades para que los estudiantes, a partir del uso que se hace de ellos, infieran su significado y la forma de vida que suponen.

¹¹ Pedro Flores del Rosario trató de llevar a la práctica no sólo la concepción de la filosofía y la educación de Lipman, sino, específicamente, de la lógica a través del programa “Pensamiento y razonamiento lógico” de las Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM): en el proyecto para esa asignatura no sólo se contemplaba lógica formal sino también informal, además de argumentación, diálogo, pensamiento crítico y creativo, todo ello con el empleo de la metodología de la comunidad de investigación. Sin embargo, desde el nombre de esa materia quedan claros los límites de la misma: aunque Flores del Rosario recurre a Brandon, esto es, a un filósofo con una concepción de la lógica original e innovadora (inferencialista y expresivista), mantiene la idea de que “razonar lógicamente” es en la práctica lo mismo que argumentar o que de lo uno a lo otro sólo hay un paso de “aplicación práctica”. Por lo demás, el programa final quedó reducido a tres unidades: lógica formal (aristotélica), argumentación y diálogo y lógica simbólica (formal moderna o matemática).

filosófica, como parte de una comunidad de investigación.¹² Ahora bien, gracias a las lógicas mencionadas la propuesta de Lipman puede ayudar a la adquisición, desarrollo y mejoramiento de muchos conocimientos, habilidades, actitudes y valores (CHAVS) relacionados con formas de pensar y actuar críticas, creativas y responsables, en general razonables, que es lo que actualmente se tiene como perfil de egreso en casi todos los planes de estudio del bachillerato mexicano y de otras latitudes.

Por otro lado, hay que recordar que algunas novelas de Lipman han sido adaptadas para que puedan ser utilizadas con personas de edades diferentes a las que originalmente tenían como blanco. Por ejemplo, a principios de los años noventa, *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* fue adaptada al francés por Gilbert Talbot —con el título de *Phil sans point*, aunque traducida al español como Félix y Sofía— de manera que pudiera resultar interesante para los estudiantes de liceo o bachillerato. Por ello, al principio de la versión de Talbot no se habla sobre “planetas” sino acerca de “ecosistemas” y “ecología”,

¹² Desde luego, para enseñar lógica en el bachillerato y con adolescentes al hacer uso de la metodología y los materiales de FpN, un excelente auxiliar es el libro de Tomás Miranda Alonso, *El juego de la argumentación*. En efecto, refiriéndose a *El descubrimiento de Harry*, el filósofo español sostiene que “aunque la novela está dirigida a niños y niñas de diez a doce años, puede ser utilizada en cualquier curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria [ESO]” (Miranda Alonso, 1994: 10). Sobre todo, el libro de Miranda Alonso resulta muy útil para los profesores porque al final de cada capítulo o sección se señalan partes de las novelas y los manuales del programa de FpN en las que se abordan las relaciones pragmáticas en el discurso, el análisis formal de argumentos y la argumentación como diálogo basado en razones. Sin embargo, las referencias anteriores dejan en claro que en los materiales didácticos del programa original de FpN existe poco sobre el significado de las conectivas, ya no digamos acerca de otros temas de la lógica formal moderna, simbólica o matemática; pero tampoco hay mucho acerca de los contextos del diálogo, las etapas y reglas del diálogo argumentativo y las categorías básicas del lenguaje de argumentación, pues para esos temas Miranda Alonso recurre a otras fuentes: la Teoría de la argumentación y la lógica informal de Douglas Walton, Frans van Eemeren y Robert Fogelin. En conclusión, el programa FpN tiene lagunas importantes respecto de lo que generalmente se abarca en los programas de lógica para el bachillerato mexicano. Además, independientemente de lo anterior, habría que actualizar y complementar el libro *El juego de la argumentación*, pues sólo se basa en las novelas *El descubrimiento de Harry* y *Lisa* así como en los manuales que las acompañan, en cambio, en materiales posteriores, en concreto, en *Mark* y *Suki* y en los manuales respectivos, también se abordan cuestiones relacionadas con la lógica. Por lo demás, en el libro de Miranda Alonso no dice casi nada acerca del tercer tipo de lógica en FpN, a saber, la lógica de la acción racional o de los estilos del pensamiento.

es decir, un tema más actual (Talbot, 1992: 5-6), y al final del primer capítulo aparece un agregado en el que Sofía, es decir, Lisa, después de un extraño sueño sobre la relación entre la lógica, la realidad y la fantasía, termina con la pregunta: “¿por qué será necesario que todo esté determinando desde el principio por reglas que nos dicen qué y cómo pensar? En todo caso, yo reclamo el derecho a la imaginación y a la libre asociación”. Además, después de escuchar el despertador, que la obliga a iniciar su rutina diaria, suspira y exclama “¡Perra vida!”, lo que se encuentra mucho más cerca del modo en que se expresan la mayor parte de los alumnos mexicanos de bachillerato (1992: 10-12). Por lo demás, Félix y Sofía, es decir, Harry y Lisa en la novela original, se enamoran, tienen relaciones sexuales, ella queda embarazada y decide abortar..., lo cual, otra vez, es más parecido a la clase de problemas que tienen que enfrentar nuestros estudiantes¹³

En la misma línea hay que mencionar la adaptación que el propio Lipman escribió en 1987 de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier: Harry Prime*.¹⁴ La diferencia fundamental entre esas dos novelas es que la de *Harry Prime* está dirigida a *adolescentes* y, sobre todo, a *adultos*. En efecto, a diferencia de Harry Stottlemeier, Harry Prime tiene unos 30 años de edad, trabaja, está divorciado, tiene dos hijos gemelos, Teo y Lucile de 11 años, con quienes lleva una relación muy buena, pero además estudia en una escuela nocturna para obtener su certificado de bachillerato.

¹³ Elvira García Bello (1993) ha comunicado los resultados que obtuvo durante dos años al trabajar el aula con la novela de Talbot. En general, señala que se adapta mejor a los cursos de bachillerato debido a que, a diferencia de *El descubrimiento de Harry*, se encuentra más cerca a su contexto cultural y la edad de los alumnos, además de que su trama es más interesante y suscita discusiones sobre temas actuales. El único defecto que señala en la novela es que no cuenta con un manual adaptado para ella. Por ejemplo, para apoyar la utilización de Félix y Sofía serían necesarios planes de discusión sobre el enamoramiento y el aborto. Aunque el problema al abordar estos temas es que puede terminar por distraer del objetivo principal de la novela original, *El descubrimiento de Harry*: el desarrollo de algunas capacidades lógicas específicas y para la investigación filosófica.

¹⁴ El nombre Harry Stottlemeier entraña un juego de palabras que remite a “Aristóteles” (Lipman, 2002: 33), considerado el “padre de la lógica” o al menos el responsable de sistematizar el tipo de lógica que dicho personaje descubre por su cuenta en la novela. Por eso, en México a la novela se le puso como título *Aristote Téllez* y en Argentina *Ari Stóteles*. Por su parte, *Harry Prime* indica que, así como en Matemáticas se utilizan comillas simples para distinguir las diferentes instancias de una letra, esta segunda novela es una nueva versión de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*.

En 2001, Stella Accorinti publicó en Argentina la novela *La ciudad dorada. Un relato de filosofía para adolescentes y adultos*, en la que se abordan preguntas acerca de vida, muerte, verdad, mentira, realidad, sueño, sabiduría, laberintos, máscaras, caminos, conocimiento posible, tiempo, instante y eternidad, sentidos y significados, arte y filosofía.¹⁵ Además, se toma en consideración el contexto Latinoamericano. Este material cuenta con el apoyo del manual docente *Caminando hacia mis supuestos*.

Cabe mencionar que José Calvo, en *Educación y filosofía en el aula*, libro publicado en 1994, reporta la aplicación exitosa de la metodología y los materiales de FpN, en concreto, *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* y el manual *Investigación filosófica*, con “estudiantes de habla hispana que asistían a la universidad durante los fines de semana después de haber estado trabajando el resto de los días” [esto es, estudiaban algo parecido a lo que en México sería la “Universidad abierta”]. La edad de los estudiantes era variable, desde los 18 años hasta más de los 40”. Justamente, uno de los principales objetivos del libro de Calvo es mostrar que el programa de Lipman “puede aplicarse en cualquier etapa de la educación, desde el jardín [de niños] hasta mucho más allá de los estudios universitarios” (Calvo, 1994: 33). Esto último puede sonar un poco exagerado, pero hay que recordar que el sistema de trabajo más usual en los cursos de titulación así como en los posgrados, maestrías y doctorados de México y de otros países, es el *seminario*, el cual es similar a la metodología de la comunidad de investigación de la que habla Lipman: en ella se discute en forma colectiva sobre algún escrito que alguien propone o presenta.

Por último, hay que decir que a Lipman se le ocurrió su famosa propuesta cuando, en la década de los sesenta, impartía cursos introductorios de Lógica a estudiantes que asistían a cursos nocturnos en la Universidad de Columbia y al City College de Nueva York (Lipman, 2002: p. 33). De hecho, durante algún tiempo, cuando le preguntaban acerca de qué trataba su primera novela respondía: “Harry es fundamentalmente un curso universitario [...] accesible a estudiantes de secundaria” (2002: 34).

¹⁵ Me parece que las propuestas de algunos especialistas sudamericanos, por ejemplo, Walter Kohan, Stella Accorinti y Gustavo Santiago se destacan por partir de ciertos supuestos filosóficos diferentes, aunque no incompatibles, a los de Lipman, pues los toman de pensadores como Nietzsche y Deleuze.

En resumen, la idea de que la propuesta filosófica y educativa de Matthew Lipman sólo está dirigida y puede ser empleada con niños es, simple y llanamente, equivocada.¹⁶

Pero las adaptaciones de los materiales didácticos de FpN podrían ir mucho más allá de simplemente adecuar el lenguaje de sus novelas a los modismos de cierto país, cambiar la edad de sus personajes o agregarles nuevas escenas. En efecto, también se podrían realizar modificaciones, más o menos drásticas, de los manuales que acompañan a las novelas.

Hasta donde sé, el único caso hasta el momento en Hispanoamérica es *Investigación social*, el manual docente para la novela *Mark*. Uno de los cambios radica en los ejemplos que se utilizan en él, puesto que cuando se llevó a cabo la adaptación, los sistemas políticos y jurídicos de EUA eran diferentes a los de España a finales de los años ochenta y los de la entonces Comunidad Económica Europea, hoy Unión Europea. Pero la modificación más importante fue la introducción de “un repertorio de textos de pensadores clásicos en el campo de la filosofía social y política” (Lipman y Sharp, 1990: 41). Esta innovación obedeció al nivel educativo al que correspondía ese material de apoyo en España, esto es, al tercer año del Bachillerato Unificado Polivalente, que equivaldría al segundo grado del bachillerato mexicano. En concreto, en la versión española de *Investigación social* se incluyen ejercicios en que los estudiantes tienen que realizar lecturas de comprensión; pero, también, con base en planes de discusión o guiones de preguntas, deben comentar algunos fragmentos de obras clásicas. Es decir, lo anterior no supuso el abandono de la metodología de FpN, sino, al contrario, su enriquecimiento. Por ejemplo, en el primer capítulo del manual docente referido se incluye un ejercicio sobre las diferencias culturales entre los habitantes de Europa, especialmente acerca de los grupos minoritarios (1990: 70-72), así como un ejercicio de comentario sobre un texto de Mijail Bakunin en el que se habla de la libertad (1990: 79-80). Además, en la “Nota a la edición española” se señala que “en muchas discusiones los alumnos necesitan datos para poder ofrecer una argumentación más sólida y para conocer un poco mejor el tema que están tratando” (1990: 42).¹⁷ Por ello, amén de contener información adicional, en

¹⁶ En la última década, muchos centros de todas las partes del mundo en los que se trabaja con el programa de Lipman cambiaron su nombre para dejar en claro que no sólo estaban dirigidos a “niños” sino, igualmente, a “adolescentes”.

¹⁷ En la “Introducción a la primera edición de la *Investigación social*” se señala que, a diferencia de otros manuales del programa, éste “presenta materiales empíricos y

el manual se recomienda que los estudiantes consulten bibliotecas e investiguen en otras fuentes.¹⁸

La adaptación de *Investigación social* corrió a cargo de Félix García Moriyón y Magdalena González García, quienes, junto con Ignacio Pedrero Sancho, no sólo escribieron la novela *Luces y sombras* sino también *Investigación histórica. Manual para la enseñanza de la historia de la filosofía*, que contempla actividades de motivación, formación y aplicación: entre otras, la exhibición de videos, el comentario y la

hechos de tal manera que exijan la reflexión de los estudiantes” (Lipman y Sharp, 1990: 25). Por ejemplo, en el primer capítulo del mismo se incluye el “Análisis de una situación conflictiva: unos pescadores [japoneses] matan a 100 delfines” (1990: 52).

¹⁸ Félix García Moriyón (1991) señala que “hay al menos dos carencias en el método que nada tienen que ver con la necesaria adaptación de las novelas a las edades de los alumnos de bachillerato... La primera consiste en que no parece fácil el poner a los alumnos en contacto con textos clásicos de la tradición filosófica... La segunda tiene que ver con el hecho de que, una vez iniciada la discusión sobre un tema seleccionado por los propios alumnos debido al interés que les ha suscitado, suelen requerir una mayor información que les permita enriquecer la discusión...”. El problema con lo anterior es que “un alumno que haya seguido un curso de Filosofía para Niños no va a sentir, en general, ninguna necesidad de entrar en contacto con esos conceptos más precisos ni con esos textos que implican unos específicos problemas”.

García Moriyón y sus colaboradores respetaron los siguientes criterios al seleccionar los textos que agregaron al manual *Investigación social* y los que incluyeron en su propio manual *Investigación histórica*. 1. “Los textos deben guardar una estrecha relación con las ideas principales que aparecen en el manual, completando o aclarando alguno de los problemas relacionados con dichas ideas”; 2. “No deben tener una extensión muy larga, pues ello podría provocar el que terminaran sustituyendo a la lectura de la novela y el método de diálogo que se lleva a cabo”; 3. “Debemos acudir, en un curso de introducción, a los textos de los pensadores clásicos que puedan ser más asequibles; es decir, se trataría de evitar aquellos excesivamente técnicos correspondientes más bien a discusiones académicas interesantes sólo para especialistas en filosofía” y 4. “Es importante intentar recoger textos que procedan de otras tradiciones culturales, ofreciendo así otras maneras de abordar los problemas discutidos”.

Ahora bien, a pesar del proceder anterior, de todas maneras permanece el problema de cómo utilizar los textos seleccionados sin que ello “suponga una ruptura con las características innovadoras que el método de Filosofía para Niños plantea”. Para evitarlo García Moriyón recomienda poner atención a “la simple comprensión de lo que el texto dice y de su estructura lógica” y a “la capacidad de descubrir los problemas que el texto está intentando resolver y establecer un diálogo con el propio texto”, aunque, de hecho, “algunos textos [que no pertenecen al programa FpN] pueden ser leídos de la misma manera que la novela, invitando a la formulación de cuestiones por parte de los alumnos”.

discusión de gran cantidad de textos de filósofos y otros pensadores así como la dramatización de dichos escritos.

Algunos capítulos de los libros que forman parte de la colección “Lecturas para estrenarse en...”, publicados por la Editorial Diálogo de Valencia, consisten en relatos con numerosos diálogos en los que participan estudiantes de secundaria o bachillerato y que están escritos a modo de seguir la metodología de FpN; además, al final de algunos artículos, en la sección “Para seguir pensado”, se proponen planes de discusión, actividades y ejercicios.¹⁹

Por cierto, frente a lo que algunos “críticos” parecen suponer, el proceder anterior es totalmente coherente con lo que recomiendan Matthew Lipman y Ann Sharp en la “Introducción a la primera edición de *Investigación social*”:

Cada profesor debería estar abierto a la posibilidad de elaborar un manual personal e individualizado, quitando los ejercicios que no encuentre provechosos y añadiendo ejercicios extraídos de otros manuales o libros que ha utilizado fructíferamente. Con el paso de los años es posible añadir nuevos planes de discusión y nuevos ejercicios partiendo de la lectura que los alumnos hacen del texto (Lipman y Sharp, 1990: 38-39).²⁰

La idea que subyace a la adaptación de *Investigación social* así como al manual *Investigación histórica* es, justamente, que los estudiantes de bachillerato no deben quedarse con lo que se narra en una novela acerca de la filosofía o de cualquier otra disciplina, aunque haya sido especialmente escrita para ella, sino que pueden y deben consultar las fuentes directas.

¹⁹ Me refiero a “¿Qué es la verdad?”, escrito por Tomás Miranda Alonso (1999) y “Yo soy inteligente, pero mi ordenador no” de Ana Canela Ballester (2000). El primero aparece en *Lecturas para estrenarse en filosofía* y el segundo en *Lecturas para estrenarse en Psicología*.

²⁰ Entre otras críticas a la FpN, Walter Kohan (2006) ha señalado que “Lipman trabaja con un programa ya establecido que él mismo ha escrito para niños (novelas) y para docentes (manuales)”, mientras que en la propuesta del filósofo brasileño se prefiere “una relación más libre con los textos y que los propios docentes y niños tengan un papel más activo en esa cuestión”. Sin embargo, por el texto que cito arriba y otros muchos que se podrían citar, creo que habría que revisar dicho cuestionamiento. Por lo demás, Gabriel Arnaiz (s/f) y Félix García Moriyón (2011) han escrito sobre el paso de una época de uniformidad a una de pluralidad y diversidad en el terreno de las metodologías filosóficas con grupo y, en particular, en el caso de FpN.

Esa misma idea encuentra su apoyo en el hecho de que en 1967 Lipman publicó una antología titulada *Contemporary Aesthetics*²¹ que puede servir de apoyo a los profesores y alumnos que trabajan con *Suki*, como ya dije, una novela en la que se abordan temas relacionados con la creatividad, la Estética y la Literatura. Igualmente en 1969, esto es, poco antes de comenzar a escribir *El descubrimiento de Harry*, Lipman publicó *Discovering Philosophy*, una antología que reúne textos de pensadores clásicos y contemporáneos, sobre razonamiento político, vida moral, puntos de vista religiosos, conocimiento, percepción y existencia así como acerca de la realidad en general. Por otro lado, en “Sources and References for *Harry Stottlemeier’s Discovery*” (1992) Lipman ofrece, párrafo por párrafo y, a veces, línea por línea, las fuentes filosóficas y no filosóficas en las que se basó para escribir esa novela, así como numerosas referencias para ampliar la información sobre los problemas contenidos en ella.²² Es decir, lo que estoy tratando de mostrar es que las novelas y FpN se basan en ciertas fuentes que no sólo deberían ser consultadas por todos los profesores sino también por los estudiantes de bachillerato y niveles educativos superiores que estudian con ellas.

Pero, sin duda, se puede y quizá se debería ir más lejos de los materiales del programa original de FpN. En ese sentido hay que mencionar *Philosophy with teenagers: nurturing a moral imagination for the 21st century* publicado en 2009 por Patricia Hannam y Eugenio Echeverría. En las tres partes de este libro se abordan cuestiones como la comunidad de indagación filosófica y el desarrollo de la identidad de los adolescentes; escuchar y responder a la experiencia de la gente joven en un mundo complejo, lo cual supone realizar

²¹ *Contemporary Aesthetics* está formada por seis partes en las que se busca responder a las siguientes preguntas: ¿qué es la estética?, ¿qué es una obra de arte?, ¿qué es la experiencia estética?, ¿cómo se hace arte?, ¿existe una lógica del análisis estético? y ¿puede el arte ser simbolizado? Lipman señala que al seleccionar los materiales respetó estos principios: un interés por la excelencia filosófica frente a las escuelas y los movimientos; una preocupación empírica por reflejar los asuntos y las discusiones principales que han animado a la estética; mostrar de una forma razonablemente precisa un bosquejo de la manera en la que los problemas de la estética se han distribuido y han sido tratados; conseguir un balance entre los trabajos establecidos y los puntos de vista frescos.

²² Desafortunadamente, en los pequeños textos introductorios que aparecen al principio de las “ideas principales” de los manuales docentes escritos por Lipman, Sharp y Oscanyan no se ofrecen las fuentes en las que están basadas las novelas o las referencias que pueden servir para apoyar o ampliar los temas que se abordan en ellas.

reformas curriculares y fomentar la imaginación global; desarrollar oportunidades para la conversación en clase, sobre temas específicos así como en proyectos interdisciplinarios e, incluso, internacionales: por ejemplo, acerca del desarrollo sustentable y el multiculturalismo. No se trata, pues, de un material ortodoxo, sino de la utilización de la metodología de FpN para una educación que realmente responda a los intereses y necesidades de los jóvenes. ¡Ojalá pronto se traduzca este libro al español!²³

En las cuartillas previas he tratado de mostrar que, con la finalidad de adaptar la propuesta de Lipman a niveles educativos superiores o con personas que no sean niños, particularmente en el bachillerato y con adolescentes, se debe ir más allá de sus novelas y los manuales originales y correr el riesgo de enriquecerla con otros textos y actividades.²⁴

Para respaldar esa última tesis se puede mencionar que en su escrito “El currículum de filosofía para niños”, Lipman, Sharp y Oscanyan comentan la posibilidad de un currículum dirigido a es-

²³ La puesta en marcha de la propuesta de Patricia Hannam y Eugenio Echeverría se encuentra en el *International Summer Congress* dirigido a jóvenes (celafin.org/eventos.html) así como en la organización civil Filosofía para el cambio (www.philosophyforchange.org).

²⁴ Creo que hace falta investigar, reflexionar y discutir mucho más sobre la utilización de FpN con adolescentes y en el bachillerato pues aunque, por ejemplo, en la compilación reunida por Walter Kohan y Vera Waksman (2000) se incluyen trabajos de Silvia Gallo y Mauricio Lagnon sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, respectivamente, en Brasil y Argentina, sin embargo, no se trata de reflexiones orientadas específicamente a la FpN.

En el mundo de habla anglosajona, por ejemplo, se pueden consultar los artículos de Patricia Derrico (1988) y May Leckey (2000) acerca del empleo de FpN al interior de la *middle school*.

Más recientemente, Anna Baiges (2005) dio a conocer la utilización de una versión de *El descubrimiento de Harry* en una secundaria de Barcelona.

Y en una bibliografía preparada por Félix García Moriyón y publicada por la revista *Crearmundos* (www.crearmundos.net/pdfsrevista7/3d.pdf) se listan diversos materiales publicados en español adecuados para la secundaria y el bachillerato.

Dentro de los últimos, cabe destacar las novelas y manuales escritos por los miembros del Seminario de Móstoles (Torrijos, Toledo): Marta Aja Cobo, María Olivares Cano, Alberto Ortega Aramburu, Severino Pérez Misas, Vicente Traver Centaño, publicados por Ediciones Doce Calles (www.docecalles.com). En concreto, los miembros de dicho seminario han elaborado la serie de novelas y manuales, por ejemplo, “IES n° 8. Pensando Juntos, construyendo libertad”. También han publicado algunos relatos cortos como “María”, en la revista *Aprender a pensar*, No. 21 de 2000.

tudiantes de entre 17 y 18 años, pero que, desafortunadamente, no llegaron a publicar:

Este currículum consistirá en un número de planteamientos que representen un campo de especialización filosófica más avanzada. Cinco novelas distintas, cada una con su propio manual, tratarían los temas de ética, epistemología, metafísica, estética y lógica. Cada uno de ellos continuaría y reforzaría las habilidades de pensamiento y las técnicas para aplicar dichos habilidades que se han desarrollado en los niveles anteriores del currículum de filosofía para niños (Lipman, Sharp y Oscanyan, 129).²⁵

La pregunta es: ¿no habría que ponerse a escribir esas novelas y manuales?²⁶

Sin embargo, primero habría que encontrar a los profesores que deseen trabajar con ellos, pues aunque las novelas *Suki* y *Mark* fueron escritas al estar pensando en estudiantes de 13 a 17 años,

²⁵ Lipman y sus colaboradores intentaron ofrecer un currículum de “Introducción a la filosofía” desde “preescolar hasta los 18 años” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b: 125). Originalmente, pensaron que *El descubrimiento de Harry* era adecuado para niños de entre diez y once años; *Suki* para estudiantes de doce a catorce años; *Mark* para alumnos de catorce hasta dieciséis años. Además, hablaron de una novela titulada *Tony*, sobre investigación científica, que no llegaron a publicar (1998b: 127-129).

Marta Aja y sus compañeros de proyecto se han propuesto escribir las cinco novelas y los cinco manuales que Lipman, Sharp y Oscanyan anunciaron. No puedo estar más de acuerdo con lo que declara Marta Aja (s/f): “lamentar que el Proyecto Filosofía para Niños no acabe de extenderse en secundaria y atribuirlo a la falta de responsabilidad del profesorado, a que los funcionarios trabajamos poco y mal y no nos tomamos en serio nuestra profesión es, sencillamente, impresentable. Mantener el proyecto FpN requiere no ya hacer materiales didácticos alternativos, sino simplemente hacerlos, puesto que en 2005, más de treinta años después de que fueran anunciados, siguen sin existir. Y algunos de los que cargan las tintas sobre la incompetencia del profesorado siguen manteniendo la necesidad de trabajar con los textos originales, si queremos de verdad hacer *Filosofía para Niños* en las aulas”.

²⁶ Aclaro que no estoy afirmando, de ninguna manera, que sólo es posible trabajar adecuada o exitosamente con FpN si se cuenta con materiales especialmente escritos para los estudiantes que trabajen con él o que todos los profesores que lo utilicen deben escribir sus propias novelas y manuales; sólo estoy señalando una posibilidad entre otras, desde luego, con ventajas y desventajas, pero que, hasta el momento, ha sido poco explorada en comparación con otras (por ejemplo, la “adaptativa”).

Lipman comenta en una entrevista que él y sus colaboradores nunca tuvieron mucha suerte en encontrar profesorado que pudiera o quisiera formarse para utilizarlas (Lipman, 2002: 37). Tal vez algunos de esos profesores y profesoras se encuentren entre los lectores de este artículo.²⁷

COMENTARIOS FINALES: RESPONDER A LA INVITACIÓN

De manera general, podemos concluir que con la finalidad de responder a las necesidades del bachillerato y de los adolescentes, los interesados en FpN han seguido los siguientes caminos: 1) utilizar las novelas y los manuales, sin mayores modificaciones, con personas diferentes de las que originalmente estaban dirigidas (Calvo, 1994); 2) cambiar su lenguaje, la edad de sus personajes y algunas de sus escenas, de manera que resulten más interesantes a sus nuevos lectores (Lipman, 2006); 3) agregar escenas nuevas y modificar la trama (Talbot, 1992); 4) adicionar planes de discusión, ejercicios y actividades en los manuales docentes (Moriyón) y 5) crear relatos, novelas y manuales originales, pero seguir la metodología original de FpN (*Lecturas para estrenarse en...* y Accorinti, 2001). Incluso, en lugar de lo anterior, es posible escribir, elaborar libros de texto diferentes para trabajar con la metodología de FpN (hasta cierto punto, Hannam y Echeverría). Sin embargo, en este último caso habría que cuidar que no se pierdan las virtudes de FpN y que la innovación suponga ventajas significativas.

Seguramente, se podrían ofrecer muchas razones en contra de lo que he sostenido sobre FpN en las páginas previas, bajo el supuesto de que es “perfecta” y que cualquier cambio, por mínimo que sea, sólo podría empeorarla. No obstante, sigo pensando que para utilizar con beneficio la propuesta de Lipman y las de sus seguidores en el bachillerato y con adolescentes no sólo debemos atrevernos a “adaptarla” sino que estamos obligados a *crear*, de manera crítica y

²⁷ No sólo es posible que los profesores confeccionen novelas nuevas, sino que, sobre todo en los niveles educativos superiores, los estudiantes pueden escribir sus propios relatos. Sin embargo, ello supone que cuenten con cierto dominio de la metodología de FpN, pues no se trata, simplemente, de que desarrollen narraciones en las que los personajes hablen o aborden algunos problemas y preguntas filosóficas, sino en las que se muestre cómo los personajes van descubriendo el conocimiento filosófico por sí mismos gracias a su participación en una comunidad de investigación.

responsable, *alternativas* que incluso vayan más allá de ella y que se dirijan hacia una filosofía para *todas* las personas.

Para terminar quiero leer un fragmento del último capítulo de *El descubrimiento de Harry*:

Lo que digo —dijo Lisa— es que deberíamos tener un espíritu abierto y no pensar que ya lo sabemos todo porque hemos descubierto algunas reglas del pensamiento —Lisa, que estaba mirando a Tony, echó una mirada a Harry al otro lado del aula—. Me gustaría seguir trabajando en esto, de veras. Era divertido. Y parece que funciona cuando hablamos. Pero no creo que funcione cuando imaginamos, sentimos o soñamos... (Lipman, 2006: 115).

Estoy de acuerdo con Lisa: ni Harry ni sus compañeros, pero tampoco Lipman o cualquier otro filósofo, han descubierto todo lo que se necesita saber y poder hacer para enseñar filosofía a cualquier persona, en concreto, a los estudiantes de bachillerato. Sin embargo, así como el programa de FpN no se detuvo con su primera novela, sino que continuó con muchas otras, de la misma manera la propuesta de Lipman tampoco debería quedarse en su filosofía *para niños* y debería proseguir con una filosofía para *todas* las personas, incluidos dentro de éstas los adolescentes. Hago mía la invitación de Lisa y se las extiendo a todos ustedes: sigamos discutiendo sobre la enseñanza de la filosofía, o mejor aún, continuemos el diálogo que constituye nuestras vidas.

[...] hacer filosofía no es asunto de edad, sino de capacidad para reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que a uno le parece importante (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b).

REFERENCIAS

- Accorinti, S. (2001). *La ciudad dorada. Un relato de filosofía para adolescentes y adultos*. Buenos Aires: Manantial.
- (2001), *Caminando hacia mis supuestos. Libro de apoyo para acompañar La ciudad dorada*. Buenos Aires: Manantial.
- Aja Cobo, M. (s/f), “*Filosofía para Niños*. La necesaria renovación de una propuesta que sigue siendo válida en la Educación

- Secundaria a principios del siglo XXI". Disponible en: www.rafaelrobles.com/tic/fpn/fpnmartaaja.htm.
- (s/f), "Mi experiencia con el programa 'Filosofía para niños'". Disponible en: www.rafaelrobles.com/tic/fpn/miexperienciaaja.htm.
- (s/f), "Pensando juntos, construyendo libertad". Disponible en: <http://s3.plato-apa.org/pdf/presentacion.pdf>.
- Arnaiz, G. (s/f), "Evolución de la práctica filosófica en grupo: desde la uniformidad metodológica hacia el pluralismo y la diversidad". *Childhood & Philosophy: Journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children*, No. 5. Disponible en: <http://www.filoeduc.org/childphilo/n5/GabrielArnaiz.htm>.
- Baiges, A. (2005), "Aristóteles Más en secundaria" (en) G. Arbones y otros, *Filosofía en la escuela. La práctica de pensar en las aulas*. Barcelona: Grao, 101-105.
- Calvo, J. M. (1994), *Educación y filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Canela Ballester, A. (2000), "Yo soy inteligente, pero mi ordenador no" (en) A. Canela Ballester y otros, *Lecturas para estrenarse en Psicología*. Valencia: Editorial Diálogo.
- Derrico, P. (1988), "Learning to Think with Philosophy for Children". *Education Leadership*, Vol. 45, No. 7.
- Echeverría, E. (2002), "El papel de la comunidad de diálogo en la formación de la identidad del adolescente" (en) García Moriyón (2002), 185-203.
- Flores del Rosario, P. (2008), "Una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la Lógica para el bachillerato universitario, desde la perspectiva de un proyecto curricular específico" (en) J. A. Amor Montaña (comp.), *La razón comunicada V: Pensamiento crítico*. México: Torres Asociados, 103-116.
- Gagnon, M. (2008), "Quand L'École prépare à la vie: le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec des adolescents". *Childhood & philosophy*, Vol. 4, No. 8, julio-diciembre, 41-58.
- García Bello, E. (1993), "Félix y Sofía: una novela comprometida". *Enseñar a pensar. Revista Internacional de Filosofía con niños y crianças*, No. 8, segundo semestre, 20-26.
- García González, M., F. García Moriyón e I. Pedrero Sancho (1994), *Luces y sombras*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1997), *Investigación histórica. Manual para la enseñanza de la Historia de la Filosofía (para acompañar a Luces y sombras)*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- García Moriyón, F. (coord.) (2002), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1991), “Aplicación de Filosofía para niños en el bachillerato”, *Didac*, No. 19, 20-22. Disponible en: www.filosofiaparaninos.org/.../aplicacion_de_fpn_en_el_bachillerato.doc.
- (2004), Entrevista con Julián Arroyo Pomedá. *El Catoblepas*, No. 31, septiembre. Disponible en: www.nodulo.org/ec/2004/n031p09.htm.
- (2011), “Filosofía para niños: genealogía de un proyecto”. *Haser. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, No. 2, 15-40.
- García-Moriyón F. y otros (2000), “Valoración de «Filosofía para Niños»: un programa de enseñar a pensar”. *Psicothema*, Vol. 12, Supl. No. 2, 567-571.
- Hammis, R. (2009), Reseña de P. Hannam y E. Echeverría, *Philosophy for Teenagers: Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 14 (2), 181-183.
- Hannam, P. y E. Echeverría (2009), *Philosophy with teenagers: nurturing a moral imagination for the 21st century*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Harada Olivares, E. (2010), “Las tres Lógicas en FpN de Lipman”. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Nacional de Filosofía con Niños y Adolescentes*, CECADFIN, Toluca, Edo. de México, 25 de noviembre.
- Kohan, W. (2006). Entrevista realizada por Natalia Páez. *Crearmundos*. No. 7, verano-invierno, Disponible en: www.creamundos.net/pdfsrevista7/6g.pdf.
- Kohan, W. O. y V. Waksman (comps.) (2000), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones educativas.
- Leckey, M. (2000), “Philosophy for Children in the Middle Years of Schooling: Findings from a Year Seven Case Study”. *Analytic Teaching*, Vol. 21, No 2, 106-126.
- Lipman, M. (1977), *Discovering Philosophy* [1969]. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- (1989), *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* [1974]. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1989b), *Mark* [1980]. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1992), “Sources and References for *Harry Stottlemeier's Discovery*” (en) A. M. Sharp y R. F. Reed (ed.) (1992), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*. Filadelfia: Temple University Press, 189-266.
- (1998), “Recommendations on the Problem of Adaptation to Different Cultures” (en) Division of Philosophy and Ethics, *Philosophy for children. Meeting of Experts*. París: UNESCO.

- (1999), *Lisa* [1976, 1983]. Buenos Aires: Manantial.
- (2000), *Suki* [1978]. Buenos Aires: Manantial.
- (2002), “Matthew Lipman: una autobiografía intelectual. Entrevista realizada por F. García Moriyón” (en) García Moriyón (2002), 17-46.
- (2003), *Thinking in Education*, 2ª ed. Reino Unido: Cambridge University Press.
- (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción* [1996]. Barcelona: Gedisa.
- (2006), *Harry Prime* [1987]. Buenos Aires: Manantial.
- Lipman, M. y A. M. Sharp (1988), *Investigación ética. Manual para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1990), *Investigación social. Manual para acompañar a Mark*. Ediciones de la Torre: Madrid.
- (2000), *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*. Buenos Aires: Manantial.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y F. S. Oscanyan (1977), *Philosophy in the classroom*. Nueva Jersey: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- (1998), *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1998b), *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Miranda Alonso, T. (1994), *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1999), “¿Qué es la verdad?” (en) E. Añón Soler y otros, *Lecturas para estrenarse en Filosofía*. Valencia: Editorial Diálogo.
- Murris, K., S. Bramall, S. Egley, M. Gregory, J. Haynes y S. Williams (s/f), “What Philosophy with Children is *not*: responses to some critics and constructive suggestions for dialogue about the role of P4C in Higher Education”. Disponible en: http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/Murris-Symposium_Introduction.pdf.
- Talbot, G. (1992), *Félix y Sofía*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Insurgentes y Realistas: Conflictos por la libertad y la justicia

Ana Graciela Bedolla Giles

Instituto Nacional de Antropología e Historia

INTRODUCCIÓN

La propuesta de Filosofía para Niños se trabaja en México desde los años ochenta gracias al trabajo de varios profesionales formados por Matthew Lipman, Ann M. Sharp y sus colaboradores. Una de las preocupaciones centrales para hacer posible la aplicación del programa ha consistido en adaptar al español de México las novelas que constituyen el curriculum básico.¹ No obstante, el reconocimiento de la riqueza y la diversidad de nuestro país nos han obligado a impulsar la creación de historias filosóficas propias, adecuadas a distintos contextos culturales y que permitan plantear los problemas pertinentes para reflexionar acerca de la sociedad en la que queremos vivir.²

Lipman (1997: 303), señala algunos lineamientos para la creación de historias filosóficas. Nos interesa destacar en primer término que los textos constituyen un modelo, en forma de relato, de una comunidad de investigación, uno de los pilares de la propuesta de Filosofía para Niños. Es decir, al abordar los problemas filosóficos desde su propia experiencia, los personajes dialogan, y al hacerlo dudan, movilizan sus creencias, investigan, descubren, se autocorrigien y, eventualmente, plantean nuevos problemas.

¹Nos referimos a las novelas desarrolladas por Lipman y colaboradores para su aplicación en educación inicial, básica y media. La traducción y adaptación al español de México la realizó Eugenio Echeverría que fue estudiante de Posgrado en Filosofía para Niños, Presidente del International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). Actualmente es director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños; así como presidente de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños A. C.

² Un primer esfuerzo se realizó en la Universidad Autónoma de Chiapas, con la colaboración de instituciones nacionales e internacionales y se publicó un volumen de tres cuentos y su respectivo manual en 2007.

Efectivamente, el diálogo se revela como elemento que detona el razonamiento, y al construir cada narración se comparan los argumentos, se presentan ejemplos y contraejemplos, se proponen hipótesis, se ponderan consecuencias, entre muchas otras habilidades que se ponen en operación.

Otra característica que deben ostentar las historias filosóficas consiste en reflejar los valores y logros de las generaciones pasadas. Esto es, los personajes son portavoces de la tradición filosófica occidental y el relato entonces tiene la función de reunir la mayor variedad de perspectivas sobre los temas centrales de la filosofía.

Pero Lipman también concibe las historias filosóficas como medio para que, quienes trabajan con las novelas, se apropien de las conductas de los personajes, ya que contienen ejemplos de relaciones humanas que pueden ser analizadas bajo relaciones lógicas; presentan claramente cómo alguien puede construir sobre las ideas de otro; ejemplifican formas de elaborar preguntas; incluyen la confrontación entre creencias y experiencia; permiten problematizar un tema, sin que se resuelva la discusión. Esto último será la tarea del grupo y de su facilitador: construir un nuevo texto en comunidad.

Desde otro punto de vista, las historias presentan un modelo de democracia deliberativa, donde no hay lugar al autoritarismo ni a la imposición de doctrinas. En todo caso, los personajes se comprometen en un proceso de investigación, porque tiene sentido para ellos, ilumina su experiencia, al tiempo que afina sus dispositivos para razonar.

Éste es el espíritu que animó la elaboración de una pequeña historia inspirada en los acontecimientos que dieron lugar al movimiento por la independencia de México después de 1810. Esta historia fue construida alrededor de tres ejes que implican aspectos de la Filosofía de la Historia, de la Filosofía Social y de Ética. Dichos ejes son: 1) ¿qué es la Historia?, 2) ¿qué es la Justicia? y 3) ¿qué es la Libertad?

Esta historia se dedicó a los alumnos de educación media superior por tratarse de un grupo para el que existen pocos materiales del Programa, pero que se encuentra próximo a tomar decisiones que tendrán una gran trascendencia en su vida: carrera, opciones políticas, relaciones personales, entre otras. Por ello, resulta no sólo deseable, sino urgente, propiciar las condiciones para que desarrollen un pensamiento de orden superior. En términos de Lipman, un

pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (*caring thinking*)³ en todos los órdenes de su experiencia.

Únicamente con fines ilustrativos, en este trabajo se consignan algunas de las ideas principales que se desarrollan en el manual y ciertos pasajes que muestran la forma en que se construyeron los diálogos en torno de los conceptos filosóficos ya mencionados.⁴

1) ¿QUÉ ES LA HISTORIA?

Los protagonistas de esta narración, por supuesto alumnos de una preparatoria, discuten sobre las características de un trabajo escolar y al profundizar sobre el asunto se enfrentan a la necesidad de clarificar ciertas cuestiones. Señalamos algunas de ellas:

- ¿Qué es la historia?
- La historia de los hechos o fáctica.
- Escribir la historia.
- La historia como maestra.
- La historia como articulación de la acción individual con los procesos colectivos.
- Personajes.
- La historia como explicación de nuestro estar en el mundo.
- Cambiar la historia.
- Personajes.
- Periodización.
- Independencia y autonomía.
- Hechos y procesos.
- Héroes y rebeldes.
- Actuar como sujeto social.

³ En 1993, durante el coloquio que dio origen a la Asociación: North American Association for the Community of Inquiry, Lipman, que había hablado de pensamiento crítico y pensamiento creativo, agregó la tercera vertiente a su modelo del pensamiento superior, el *Caring Thinking*, que por decirlo de manera resumida hace referencia a la capacidad de escucha, a la empatía, a la consideración del otro, al respeto individual, social y cultural, en una palabra, a la búsqueda del bien común.

⁴ Este trabajo forma parte de un volumen en preparación, integrado por historias elaboradas en el marco de un Taller realizado ex profeso en 2010.

En virtud de que nuestra narración es extensa, solamente citaremos algunos pasajes en los que se discuten algunas de las ideas consignadas más arriba.

—Pero Carmen --dijo muy seriamente Paco Ceja— (en realidad ese no era su apellido, sino la forma en que lo distinguían de otros Pacos de la escuela). Tienes que tomar en cuenta que muchas veces la historia se define de acuerdo a quién gana las batallas —terminó enfáticamente.

—Por supuesto —intervino Berthita—. Y luego son ellos mismos los que escriben la historia como les conviene.

Los otros seis integrantes del equipo voltearon a verla como atraídos por un imán. Y es que Berthita hablaba poco y solía ser tímida; pero lo que dijo llamó poderosamente la atención de todos. Berthita se cohibió al ver la reacción de sus compañeros, pero después de unos cuantos segundos continuó:

—Al menos eso es lo que dijo mi papá el otro día.

—Pero ¿de qué estaban hablando? —preguntó Fernand— ¿Se refería a La Historia, o sólo a una historia en particular?— subrayando con su entonación la diferencia que había querido establecer en su pregunta.

—No estoy muy segura— dudó Berthita —estaba comentando una película sobre la segunda guerra mundial y recuerdo que mencionó que esas películas tomaban una pequeña parte de la historia en la que parecía que los vencedores eran los estadounidenses, pero que no se hablaba de la participación de los rusos, por ejemplo, que había sido muy considerable.

—A mi no me gustan las películas de guerra —dijo Paty—. Pero si me gustan las de historia. Por ejemplo esas de reyes y reinas, o de caballeros medievales, castillos y juglares...

—¿Quieres decir que si hablamos de guerra no hablamos de historia? —interrumpió Fernando, que parecía un poco molesto— Pues déjame decirte que hay que entender las acciones y las circunstancias por las que alguien pierde una batalla, para no volverlas a cometer.

—O sea que, según tú, la historia podría ser algo así como la Maestra de la Maestra de Historia?— preguntó sarcásticamente Eduardo, mientras tiraba con elegancia en el cesto de basura el vasito en que había saboreado su nieve de limón.

Fernando no respondió porque no entendió la intención de Eduardo. Entonces habló María de los Ángeles. Despacio, como eligiendo cuidadosamente cada palabra:

—Creo que esta discusión me está confundiendo y ustedes van demasiado rápido. Se me ocurren varias preguntas y no quiero quedarme con la duda. Por ejemplo, ¿Qué no son los historiadores los que escriben la Historia? O ¿Por qué hablan de la Historia y de una historia particular? —Hizo una pausa, pareció pensar algo y continuó:

—Ya sé. Me acaba de caer el veinte de que cuando estaba en primaria hicimos algo así como una investigación muy sencilla sobre nuestra familia. Para mí fue como una revelación. Entendí por qué se comía pozole blanco en el cumpleaños de mis papás, y también por qué poníamos un vistoso altar de muertos el primer día de noviembre. Era como si al conocer el lugar de origen y los oficios de los abuelos se explicaran cosas de mi vida. Y esa es mi historia. Pero, ¿mi historia forma parte de la Historia? Es más, ¿Quién puede escribir mi historia, mis papás o yo? Y ¿Cómo saber si la mía es una historia digna de contarse, aunque no fuera precisamente una heroína? No, creo que no tengo más remedio que volverme famosa, si es que quiero pasar a la historia —terminó bromeando.

Ahora que lo dices —comentó Paco— mi mamá me ha contado que su hermana mayor era alumna de la Normal Superior cuando ocurrió el movimiento estudiantil. Ella y sus compañeras participaron en brigadas informativas que recorrían los mercados de toda la Ciudad. Y hay libros de historia que hablan de eso.

—Y mi abuelo fue ferrocarrilero y dice que todavía le tocó ver trenes que funcionaban con carbón, y un montón de adelantos tecnológicos durante su vida, hasta que vio llegar el hombre a la luna por televisión. —dijo Carmen— Y añadió:

—También dice que nosotros no entendemos ni siquiera por qué estamos en el mundo que nos ha tocado vivir porque no conocemos la historia; y además que no sabemos apreciar los privilegios que tenemos porque no los hemos conquistado.

Pero Ángeles no había terminado todavía. Así que tomó aire y volvió a la carga:

—Oigan, me parece que hay algo más, y es en serio. ¿Recuerdan una canción que nos teníamos que aprender en la primaria, para el día de la Bandera, con un verso que decía algo así como: “honrar a los hombres que escriben la historia con toda

dignidad”? Estoy pensando que eso de “escribir la historia” quiere decir algo más... que no sólo los historiadores son los que escriben la historia, sino la gente que hace cosas como las que dijeron ustedes.

Entonces, —dijo Paco— en realidad los historiadores la cuentan por escrito, pero no la escriben.

—Y de ahí podemos pensar que escribir la historia es otra manera de decir que podemos hacerla y ... ¿también cambiarla?

—preguntó Ángeles. Y en seguida pareció contestarse: —no, nosotros no somos iguales que los héroes ... ¿o sí? Iba diciendo cada vez más quedito.

2) ¿QUÉ ES LA JUSTICIA?

A lo largo de la narración se juega con la noción de justicia en diferentes contextos. Es decir, una idea actual de lo que es justo, por ejemplo al aspirar a una calificación; o en el plano histórico, al revisar someramente las demandas de los sectores involucrados en el Movimiento de Independencia. Podemos citar las ideas principales respecto del tema y a continuación incluimos pasajes relacionados:

- ¿Qué es justo?
- La justicia como recibir lo que uno merece
- Justicia como equidad
- Justicia como respeto a los derechos
- Justicia como legalidad: la constitución
- ¿cuándo es correcto protestar?
- Justicia como garantía de libertad
- ¿hay leyes contra lo injusto?
- Injusticia como distribución desigual
- Empatía
- Responsabilidad

“... Pero tengo el presentimiento de que la Maestra nos va a reprobar si no hacemos bien el trabajo.

—Pero eso sería injusto. Hemos trabajado mucho. —dijo Paty.

—Sí. Pero ¿estamos trabajando bien? —preguntó Carmen.

—Es cierto --agregó Paco— ¿Cómo nos va a calificar la maestra, si no nos va a hacer un examen?

—No sé —respondió Carmen—. Pero si la maestra fuera justa, me pondría una calificación más alta que a cualquiera de ustedes.

¿Por qué? —preguntó Berthita— Si estamos trabajando en equipo, el resultado es el producto de lo que aporta cada uno de nosotros. Por lo tanto —concluyó— todos debemos sacar la misma calificación.

—Pero yo tengo que usar lentes y me canso mucho más que cualquiera que no los usa. Hago un esfuerzo mayor. Además —se le ocurrió— me tocó un personaje muy complicado, y sobre todo, tan injustamente tratado. ¿Recuerdan?

—Qué curioso. —dijo Eduardo— Carmen habla de la justicia de manera muy extraña. ¿No creen? Piensa que es justo que le den una mejor calificación que a nosotros; y que es injusto tratar mal al principal enemigo de los insurgentes. Ni modo Carmen —continuó— aquí todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. En cambio Iturbide no tenía derecho a ser tratado como héroe del país.

—¿De qué país estás hablando? —preguntó Ángeles— porque de lo que he estado estudiando más bien se puede decir que todavía no había un país. Vaya, ni siquiera había una idea de país como lo vivimos ahora. Se trataba de un montón de grupos con diferentes características, cada cual con sus propios intereses, que además entraban en conflicto todo el tiempo entre sí y con la corona española. Los hijos de españoles con los peninsulares; los mestizos con los criollos; los de las diferentes castas con sus patrones; los padrecitos y monjes con la Corona... total, que un poco todos contra todos, ¿no?”

--- * ---

“—¡Pido la palabra! Dijo Eduardo— Si no hubiera sido por Morelos, —inició con un dejo de orgullo— el movimiento de independencia hubiera terminado en poco más de un año. Hidalgo no tenía una formación militar, por eso desperdició una oportunidad irreplicable para tomar la Ciudad de México. En cambio mi general Morelos formó un ejército bien entrenado, disciplinado, capaz de mantener la lucha durante cinco años. Además fue el primero en hablar de una nación, de un congreso, de tres poderes, los mismos derechos para todos y una constitución. No era nada más un rebelde.

—Sólo déjame decir dos cosas más en defensa de mi héroe —dijo Paty— Sí, es cierto que Hidalgo no era militar. Pero en primer lugar era hombre, de carne y hueso como nosotros, y con esto te quiero decir que no era perfecto. En segundo lugar, era criollo, culto y no tenía grandes problemas económicos. Pero renunció a todo por liberar a los más oprimidos. Quiso que se hiciera justicia y hubiera libertad. Se atrevió a soñar, a dar el primer paso y pagó el precio, ¿o no? Vaya que hoy nos hacen falta hombres y mujeres así... he dicho —concluyó.

Paty habló con tanta pasión que movió algo en las entrañas de sus compañeros, pero al mismo tiempo los inhibió. Tomó aire para continuar en caso de que se le ocurriera algo más, pero recordó que Carmen había levantado la mano y le cedió el turno.”

--- * ---

¡Quiero decir algo urgentemente! —dijo Carmen— De verdad estoy emocionada. Miren, la vez pasada les había dicho que Iturbide tuvo tiempo para meditar. Ahora les voy a decir por qué funcionó su Plan de Iguala: ¡Porque a todos les hacía justicia! Díganme si no.

Con el entusiasmo se había puesto de pie y caminaba alrededor de la mesa. Continuó enumerando las ventajas del Plan: —A los peninsulares no les afectaría la constitución de Cádiz; a los criollos les reconocía igualdad jurídica respecto a los peninsulares; los insurgentes verían cumplidas sus peticiones de una constitución propia, la división de poderes, soberanía y representatividad; y tanto indígenas, negros y castas, gozarían de derechos plenos además de la abolición de la esclavitud.

Pero Iturbide quería una monarquía —dijo Fernando— y no había acuerdo sobre eso. —Berthita intervino rápidamente: —Guerrero tampoco estaba muy convencido.

Sí. —dijo Ángeles— Pero recuerden que la república francesa había durado poco tiempo y en ese momento estaba medio desprestigiada.

Exacto. —dijo Carmen— Gracias Ángeles. —lo dijo dramatizando su agradecimiento con una caravana— Iturbide creía que era lo más adecuado y moderno: una monarquía constitucional. Lo que hay que entender es que se trataba de una estrategia para que España aceptara la independencia de México. Y así la autonomía estaría garantizada por la constitución. Por eso le ofreció el trono, digamos, a Fernando VII, sabiendo

que no la aceptaría, pero se vería obligado a negociar alguna salida. Pero como en las películas, desde España empezaron a fraguar la recuperación de una Colonia que le había sido tan rentable.

3) ¿QUÉ ES LA LIBERTAD?

El texto nos permite examinar distintas acepciones del concepto. Anotamos las ideas principales y a continuación algunos pasajes que ejemplifican su tratamiento.

- Libertad como posibilidad de cubrir las necesidades más elementales
- Libertad como posibilidad de participar en la elaboración de las leyes
- Libertad como posibilidad de influir en las decisiones
- ¿En qué consiste ser plenamente libre?
- Libertad social y libertad individual
- Castas
- Formas de gobierno
- Libertad como posibilidad de expresión de las ideas

“El timbre de la casa de Ángeles sonó dos veces seguidas. Eran Paco y Eduardo, que empezaron a platicar animadamente sobre un programa de televisión que presentaba la lucha por la independencia de un país africano, que había ocurrido alrededor de 1960.

Verdaderamente eran muy pobres —decía Eduardo— y a pesar de eso estaban peleando por su libertad. Me ayudó a imaginar lo que pasaba aquí en los tiempos que estamos estudiando.

Sí. —contestó Paco— yo también lo vi y me impresionó mucho. Todo el programa, sentí algo muy desagradable en el estómago. La situación fue muy dura. Comenté eso con mi hermano, y ¿saben qué dijo? “¿Tú crees que puedes decir que eres libre si no puedes cubrir tus necesidades más elementales?” ¿Qué les parece?

¿Y qué le contestaste? —inquirió Eduardo.

Nada —dijo Paco— porque me pasó lo mismo que a ti. Empecé a pensar en la gente que vivía en la Nueva España y en que a lo mejor todos querían la independencia, sentirse libres, pero por diferentes razones, problemas y necesidades. Por ejemplo, los negros tenían dueño, las castas ni siquiera

podían levantar cabeza por tantos impuestos, y a los indígenas les habían quitado sus tierras.

Podríamos decir —agregó Ángeles, que había estado escuchando— que tampoco los criollos eran libres. Por un lado creían en las ideas de la revolución francesa, que hablaban de una república y de los derechos del hombre. Por otro lado, no podían participar en las decisiones más importantes porque las posiciones de poder eran para los peninsulares, ¿no?

Ni en la elaboración de las leyes —dijo Paco—. Entonces Eduardo preguntó:

Por lo que dices ¿podríamos afirmar que ahora somos más libres porque podemos opinar a través de los diputados que hacen las leyes?

En parte. —dijo Paco— Aunque creo que no es suficiente. A veces se aplican leyes que sería mucho mejor que no existieran. ¿Como cuáles? —preguntó Ángeles.

Como la pena de muerte —contestó Paco rápidamente—. Fíjate cómo terminaron casi todos nuestros personajes: fusilados. Y no sólo ellos, miles de hombres y mujeres, héroes anónimos. Pero lo más increíble es que todavía se siga aplicando en muchos países.

Sí. Creo que tienes razón. —dijo Eduardo— pero lo que me llama la atención es que no sé por qué, pero desde que empezamos con el tema todo el tiempo estoy pensando en lo que pasaba antes y lo que pasa ahora, y me asombra que a casi 200 años de esta historia todavía no somos plenamente libres.

No sé si en algún sentido lo somos, —comentó Ángeles— o qué es exactamente lo que hace falta. Hablé de esto hace poco con mis padres. Quería que no me exigieran llegar a una hora determinada de una fiesta. Su respuesta fue que yo tendría más libertad en la medida que demostrara mayor responsabilidad...”

REFLEXIÓN FINAL

Si detrás del esfuerzo de construir historias filosóficas adecuadas a la naturaleza de la propuesta de Filosofía para Niños yace la intención de contribuir a mejorar sustancialmente la educación en nuestro país, vale la pena subrayar la importancia de que tanto el encuadre general, es decir, Comunidad de Investigación, Democracia y Educación no Doctrinaria, como los materiales que les proponemos al alumnado, constituyan una plataforma para experimentar el poder

del pensamiento de orden superior, en actividades llenas de sentido para que nuestros alumnos se conviertan en la clase de personas que desean ser y participen activamente en modelar la sociedad en la que quieren vivir. Éste es el propósito fundamental de la propuesta de Filosofía para Niños.

REFERENCIAS

- Lago Bornstein, Juan Carlos, Lilia González y otros. (2007), *Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir. Proyecto de adaptación y elaboración de materiales didácticos para trabajar el Programa de Filosofía con niñas y niños indígenas de Chiapas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas/UIA/Fundación Ford.
- Lipman, M. (1997), *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. y A. M. Sharp (1988), *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. y A. M. Sharp (1990), *Investigación social. Manual del profesor para acompañar a Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre.



Falacias y pensamiento multidimensional en Filosofía para Niños

Eduardo Harada Olivares
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

En la enseñanza para el pensamiento multidimensional, se debe cuidar de no dar la impresión a los estudiantes de que el pensamiento crítico es igual a la totalidad del pensamiento. Igualmente, no se debería dar la impresión de que hay tres diferentes modalidades que son independientes en lugar de estar en transacción continua unas con otras. Matthew Lipman, *Thinking in education*.

FALACIAS Y RELACIONES ENTRE LAS PERSONAS

El objetivo de este ensayo es *presentar una concepción de las falacias informales diferente de la usual, ya que requiere y promueve el pensamiento multidimensional*.

¿Cuál es la definición ‘usual’ de las falacias?: argumentos incorrectos, que parecen correctos, por lo cual pueden engañar (Hamblin, 1970).¹ En ella se supone que razonar y “argumentar” *sólo* consisten en apoyar o justificar, en mayor o menor medida, una conclusión por medio de un conjunto de premisas o derivar la conclusión que se sigue de ellas.² Según esto, dichas actividades se reducen a establecer

¹ A esa concepción Hamblin (1993 [1970]) la denominó ‘tratamiento estándar’. En su libro *Fallacies* llega a ella después de estudiar los principales escritos sobre el tema en la historia de la filosofía occidental desde Aristóteles, pero, también, diversos libros de texto contemporáneos. Véase también Hansen y Pinto, 1995.

² Esta idea de ‘razonamiento’ o ‘argumento’ es la que se puede encontrar expuesta

(monológicamente) conexiones entre proposiciones, enunciados u oraciones.³

¿Qué es el ‘pensamiento multidimensional’? Para Matthew Lipman, padre de la filosofía para niños (FpN), consiste en la conjunción de los pensamientos crítico, creativo y cuidante (*caring*) (Lipman, 2003)⁴ y, por ello, constituye el objetivo fundamental de esta filosofía: formar a personas razonables.⁵

¿En dónde habla Lipman del ‘pensamiento multidimensional’ (*multidimensional thinking*) y de la relación que guarda éste con las falacias? En la segunda edición (2003) de *Thinking in education (Pensando en la educación)*, pues en la primera (1991), traducida al español como *Pensamiento complejo y educación* (1998), ni siquiera está ese término.⁶ En concreto, en el último capítulo de la edición mencionada de *Thinking in education*, titulado “Education for Critical thinking” (“Educación para el Pensamiento crítico”) —partiendo de los desarrollos de algunos lógicos informales, como Ralph Johnson, Anthony Blair (1977) y Trudy Govier (1987)— Lipman señala que las falacias informales constituyen violaciones de los criterios en los que se basa el pensamiento crítico y que también son los que se emplean para juzgar las “buenas razones” (Lipman, 2003: 220).

en la mayor parte de los libros de lógica. Por ejemplo, Copi (1953), Copi y Cohen (1997) y Engel (1994).

³ En otros trabajos, he intentado hacer una crítica de ese supuesto: Harada, 2010 y 2011. También véase Walton, 1990.

⁴ *Caring* ha sido traducido de diversas maneras en español: ‘cuidante’, ‘valorativo’ o ‘ético’. Lipman comenzó a hablar de este tipo de pensamiento a mediados de los años noventa. Véase Lipman, 1995.

⁵ El pensamiento multidimensional es diferente y, en realidad, más importante, que el pensamiento complejo, del que también ha hablado Lipman (1998), pues el último sólo está formado por el pensamiento procedimental y el sustantivo, es decir, el método que ofrecen las disciplinas filosóficas y los contenidos que proporcionan las otras formas de saber. El pensamiento multidimensional tampoco es igual al “pensamiento de orden superior” (*high orden thinking*), que incluye habilidades como la metacognición, la planeación de cursos de acción, la toma de decisiones y la solución de problemas, sobre todo, referidas al aprendizaje. En ocasiones también se incluye dentro de ese grupo de “habilidades” al “pensamiento crítico”; empero, es claro que este último tipo de pensamiento constituye, más bien, una actitud y hasta una forma de ser (Paul y Elder, 2002 y 2003).

⁶ Además del *caring thinking*, las partes tercera y cuarta, “casi completamente nuevas”, de la segunda edición de *Thinking in education*, se ocupan de las emociones, los actos mentales y las falacias informales (Lipman, 2003: 6).

Sin embargo, al tomar en cuenta *todo* lo que plantea Lipman en la segunda edición de *Thinking in education*, podemos decir, de manera más general, que las falacias informales consisten en *infracciones a los criterios del pensamiento multidimensional*, es decir, no sólo del crítico, sino, también, del creativo y cuidante. Al igual que otros especialistas, como Richard Paul (Paul y Elder, 2002 y 2003), Lipman terminó por arribar a una *concepción crítica* de las falacias, esto es, una que las conecta con actitudes y hasta con formas de ser y de vivir y, en consecuencia, con maneras inadecuadas de tratar a las personas.⁷ De modo que la postura de Lipman frente a las falacias podría ser calificada de “humanista” o “naturalista”, al igual que las concepciones de Francis Bacon y Jeremy Bentham (Pereda, 1986 y 2011), pero, también, las más recientemente expuestas por los filósofos hispanoamericanos Carlos Pereda (1994) y Luis Vega Reñón (2004, 2007 y 2008).

Es más, si tomamos en cuenta lo que Lipman y Ann Margaret Sharp plantean en el manual docente *Investigación ética* (1998 [1976]) que acompaña a la novela *Lisa* (1986 [1976]), pero también en otros de sus escritos (Lipman, 1992), llegaremos a la conclusión de que en FpN inclusive arribó a una concepción *pragmática*, esto es, para la cual, lo que vuelve falaz a un argumento es el modo en el que se le utiliza y no, simplemente, su forma, estructura o esquema lógico.⁸

⁷ Lo anterior a pesar de que, en algunos lugares de *Investigación filosófica*, Lipman, Sharp y Oscanyan expresan una visión más bien restrictiva de esa disciplina: “en gran medida, la lógica es el estudio de inferencias, es decir, de las implicaciones lógicas que se pueden derivar o inferir a partir de afirmaciones particulares o de un conjunto de afirmaciones” (1998: 43), con lo cual terminan por constreñirla a la lógica formal deductiva.

⁸ En la idea principal “¿Son ciertos insultos ejemplos de falacias?” de *Investigación ética*, después de caracterizar a los ataques hacia las personas como falaces, Lipman y Sharp aclaran que “esto no significa que cualquier referencia al oponente [ad hominem] sea inapropiada o constituya una falacia”, ya que “a veces son procedentes”, sobre todo, “a la hora de determinar el tema de la discusión”. Para ilustrar lo dicho mencionan no tomar en cuenta “lo que dice alguien cuando está borracho” o “lo que puede decir una persona flaca sobre la tendencia de mucha gente a comer demasiado” (1998: 91). Sin embargo, hay que señalar que en el ejercicio correspondiente a la idea principal “¿Son ciertos insultos ejemplos de falacias?” no se ofrecen casos de argumentos ad hominem que no sean falaces (Lipman y Sharp, 1998: 91-92). Por otra parte, en “Sources and references” Lipman señala que “la apelación a la alarma [ad baculum] es una falacia bajo ciertas circunstancias (cuando no hay fundamentos genuinos para la alarma) y no es una falacia bajo otras circunstancias” (1992: 229). Cabe mencionar que una característica distintiva de los estudios contemporáneos sobre las falacias (Walton, 1985, 1992 y 1998b) es

De la misma manera, si consideramos lo que se expone al final de *Philosophy goes to School* (1988), parcialmente traducido al español en *La filosofía en el aula*, nos daremos cuenta de que Lipman y sus colaboradores más cercanos, esto es, Sharp y Frederick Oscanyan, manejaron una concepción *dialéctica* o *dialogica* de las falacias informales, pues en ese libro señalan que éstas son el resultado de *violaciones a las reglas de procedimiento de una discusión filosófica*, como parte de una comunidad de investigación.⁹

En concreto, en uno de los apéndices de *Philosophy goes to School*, al abordar la “aplicación de habilidades específicas de razonamiento a las cuestiones de valor”, entre otras destrezas aluden a “saber tratar con falacias informales” y señalan que muchas de éstas ocurren como “violaciones de los procedimientos dialógicos” (1988: 211). Además, en el capítulo seis de *Philosophy in the classroom* (*La filosofía en el aula*, capítulo diez) entre las capacidades que debe poseer un profesor de FpN para dirigir una discusión filosófica, pero, también, entre las que deben adquirir, desarrollar y mejorar los estudiantes que participan en ella, destacan “identificar falacias” (1977: 100-101).¹⁰

el reconocimiento de que algunos argumentos tradicionalmente considerados automática y necesariamente falaces en ocasiones pueden ser usados legítimamente.

⁹ Como señala Tomás Miranda Alonso, en última instancia, la concepción de las falacias que subyace a FpN es pragmática y dialéctica: ella afirma que son violaciones de las reglas del diálogo argumentativo o que impiden la resolución racional de éste (1994: 131). No obstante, el filósofo español se basa, más bien, en lo que sostiene el lógico informal y teórico de la argumentación Douglas Walton. Sin embargo, de manera un poco imprecisa, en *El juego de la argumentación* a la neo-dialéctica del filósofo canadiense se la identifica con la pragma-dialéctica de Frans van Eemeren (Walton, 1998 y 2008): la diferencia entre esas dos formas de dialéctica radica en que la segunda toma a la discusión crítica o al diálogo persuasivo como modelo o ideal de la argumentación, mientras que la primera parte de diferentes tipos de diálogo (investigación, negociación, búsqueda de información, deliberación y diálogo erístico) a los que atribuye una función normativa. Por lo mismo, considera a las falacias pasos subrepticios (dialectical shifts) de un tipo de diálogo a otro.

¹⁰ En *Philosophy in the Classroom* Lipman, Sharp y Oscanyan únicamente mencionan siete tipos de falacias: 1) atacar a la persona, 2) apelar a la autoridad y 3) saltar a la conclusión (*jumping to conclusion*) (1977: 101), además de 4) ambigüedad, 5) composición, 6) división (1997: 207) y 7) autoridad ilegítima (1997: 211).

Por otro lado, las falacias que abordan en *Investigación filosófica* son: 1) ambigüedad y vaguedad (1998: 103-106); 2) pregunta compleja (1998: 69); 3) causa falsa (errores en las inferencias perceptuales) (1998: 116-117); 4) división y composición (errores con respecto a partes-todo y todo-partes) (1998: 350-352); 5) apelación a la misericordia (“¿Puede un sentimiento servir de razón?”) (1998: 274-277); 6) apelación a la fuerza (“Recurrir a la alarma” es una razón de dudoso

Desde luego, la concepción de FpN sobre las falacias informales no es tan elaborada como la que se encuentra dentro de la lógica informal o en algunas teorías de la argumentación, por ejemplo, la pragma-dialéctica de Frans van Eemeren (Eemeren y Grootendorst, 1992) y la neo-dialéctica de Douglas Walton (1998, 1999 y 2008), pero, sin duda, va más allá de la tradicional que describí al inicio de este escrito.¹¹

En resumen, en FpN las falacias constituyen *violaciones de los criterios en los que se basan el pensamiento, el razonamiento y el diálogo argumentado*, pero, ante todo, *pueden ser la base de actitudes inadecuadas hacia las personas*. Es decir, el problema en ellas no radica, simplemente, en que se unen de manera equivocada un conjunto de premisas con una conclusión sino, ante todo, en que se establecen interacciones inadecuadas entre la gente. Por lo mismo, enseñar falacias en FpN es algo mucho más complicado que simplemente presentar listas de ellas, su definición y conseguir que los estudiantes las identifiquen en algunos ejemplos artificiales que sólo pueden ser hallados en el interior de los libros de texto; por el contrario, requiere conciencia acerca de la forma en que se actúa y disposición para cambiarla. Y

valor”) (1998: 278-279) y 7) apelación a la autoridad (“¿Cuándo no es una buena razón el ‘recurso a la autoridad?’”) (1998: 279-281).

¹¹ En “Sources and references for *Harry Stottlemeier’s Discovery*” (1992: 230), Lipman menciona, sobre todo, a Fearnside y Holter (1959), pero, también a Massey (1995 [1981]), Govier (1997 y 1999), Finocchiaro (2005), Woods y Walton (1982 y 2007) así como a Hamblin (1993 [1970]); es decir, algunas de las principales figuras en la teoría contemporánea de las falacias. De la misma manera, en “El movimiento del pensamiento crítico” Lipman menciona por igual a teóricos de la argumentación y lógicos formales (1997: 168).

Pero no hay que sucumbir a las ilusiones retrospectivas: Lipman comenzó a escribir *Harry Stottlemeier’s Discovery* en 1969 y publicó la primera versión de esta novela en 1970, mientras que *Philosophical Inquiry. Instructional manual to accompany Harry Stottlemeier’s Discovery*, originalmente escrito sólo por Lipman y Sharp, vio la luz en 1975, pues fue hasta la edición de 1989 que Oscanyan, especialista en Lógica, colaboró con ellos. Es decir, la mayoría de los autores mencionados en el primer párrafo de esta misma nota no influyeron ni pudieron influir sobre la novela de Lipman o el manual que la acompaña.

De todas maneras, el tema de las falacias muestra que los profesores que trabajan con FpN deben esforzarse constante por estar actualizados, de manera que puedan ofrecer a sus estudiantes una visión adecuada del modo en que los problemas no sólo han sido abordados a lo largo de la historia de la filosofía sino también la manera en que son tratados dentro de la filosofía del momento; además, los docentes deberían tratar de adaptar todos los materiales didácticos con base en lo anterior; incluso, podrían tratar de crear algunos nuevos.

cualquier profesor sabe que esta tarea educativa no es para nada fácil: se pueden poseer habilidades lógicas sin las actitudes razonables correspondientes. Esto último es lo que trataré de mostrar a lo largo de este trabajo. Al final ofreceré algunos ejemplos tomados de la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* (1989 [1969-1870]) y el manual docente que le sirve de apoyo, *Investigación filosófica* (1998 [1976]).

PENSAMIENTOS, LÓGICAS Y CRITERIOS

Como dije al inicio, en primera instancia, las falacias informales son “violaciones de los criterios del pensamiento crítico”, pero ¿qué es lo que caracteriza a este tipo de pensamiento? Según Lipman, facilitar el juicio por estar basado en criterios, ser autocorrectivo y sensible al contexto (Lipman, 1997).

De momento, sólo voy a decir algo sobre la “sensibilidad al contexto”: implica ser consciente de las limitaciones especiales, las excepciones y circunstancias irregulares así como de las configuraciones totales (Lipman, 2003: 219-223, 224-225 y 242).

Y, debido a los rasgos anteriores, Lipman encuentra afinidad entre el pensamiento crítico y la lógica informal (Lipman, 1998: 167-168 y 2003: 220), ya que la segunda se ocupa de los razonamientos o argumentos expresados en el lenguaje natural y en los que sólo se llega a conclusiones probables o plausibles además de particulares (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1977: 109-112; 1998b: 242). Es decir, la lógica informal estudia los argumentos en contextos y situaciones en los que el ejercicio de pensamiento crítico resulta indispensable (Lipman, 2003: 220). De hecho, para Lipman, Sharp y Oscanyan (1998b: 250-252) el objetivo de la lógica informal es mostrar que el pensamiento reflexivo tiene aplicaciones en la vida diaria, pero también animar a aprovecharlo en circunstancias reales y concretas.

Lo expuesto resulta diferente de lo que propone la lógica formal que se ocupa, más bien, de razonamientos o “argumentos” que poseen conclusiones necesarias y universales gracias a la distribución de sus constantes lógicas (conectivas, cuantificadores, operadores, etcétera), las cuales pueden ser representadas por medio de lenguajes simbólicos o artificiales, libres de toda ambigüedad y vaguedad, pero, igualmente, de todo contenido concreto (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1977: 116-1251; 1998b: 231-240).

Pero, en realidad, en FpN se habla de tres *lógicas*: además de la formal o del pensamiento ordenado y de la informal o de las buenas

razones, de la lógica de la acción racional o de los estilos del pensamiento (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b: 253-260).¹²

¿Por qué en FpN se recurre a *tres* tipos de lógicas? Porque los seres humanos necesitamos descubrir los procedimientos que debemos seguir si queremos pensar de modo ordenado (lógica formal), pero, también, tenemos que buscar y evaluar razones (lógica informal) y comportarnos de manera razonable (lógica de la acción).

Recordemos que el pensamiento crítico es *autocorrectivo*, esto es, cuestiona sus propios procedimientos y métodos al mismo tiempo que descubre sus debilidades y las rectifica (Lipman, 2003: 2218-219, 224 y 142). Es decir, es consciente de sus limitaciones. En concreto, reconoce que pensar de manera reflexible no resulta útil o suficiente en todos los casos sino que en muchas ocasiones se requiere poner en práctica ese pensamiento en situaciones reales y ser capaz y estar dispuesto a dirigir la conducta por medio de él.

¿Y qué tiene que ver todo lo anterior con las falacias? Pues que los razonamientos y argumentos pueden ser usados de manera incorrecta o, inclusive, manipuladora, así que desde la Antigüedad se han buscado distintos medios para defenderse frente a eso, por ejemplo, la identificación de falacias informales. En efecto, uno de los objetivos de un curso de lógica, dice Lipman, es preparar a los estudiantes para reconocer un buen número de falacias, pues éste es un camino rápido para evitar el “pensamiento descuidado y pobre” (2003: 230):

[...] aunque no todas las veces [las personas] pueden encontrar sus *mejores* razones, eso no es pretexto para que se salgan con la suya ofreciendo sus peores razones (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b: 218).

Mas el problema no es sólo reconocer las falacias cuando se presentan, sino, ante todo, advertir que implican modos de razonar,

¹² En la primera edición de *Philosophy in the Classroom* (1977), en concreto, en el capítulo “Logic for children”, Lipman, Sharp y Oscanyan hablan de dos “modelos” de lógica, a saber, la formal y la no formal (nonformal), pero no mencionan de manera explícita a la “lógica de la acción racional”. De igual manera, en “Teaching Logic to Children”, incluido en *Growing up with Philosophy*, Oscanyan sólo hace referencia a dos estilos de razonamiento: el de la “lógica formal deductiva” y “el enfoque no formal de las buenas razones” (1978: 278). Por su parte, en “A Guide Tour of the Logic in *Harry Stottlemeier’s Discovery*”, Laurence Splitter limita su exposición a la lógica formal tradicional o aristotélica (1992: 108). Así que la idea de que en FpN están presentes “tres tipos de lógicas” se asomó hasta los años ochenta y todavía no se encuentra muy difundida.

argumentar y dialogar y, por consiguiente, de actuar, equivocados y hasta dañinos. En breves palabras, que existe una relación directa entre los estilos de pensamiento y las formas de vida.¹³

Justamente, la lógica de la acción busca el *reconocimiento y respeto* de los *diferentes modelos o estilos* de pensar, actuar y vivir racionalmente, lo cual, claro está, no se reduce a lo que puede demostrarse por medio de la lógica formal ni siquiera al echar mano de la lógica informal, sino que abarca “los numerosos actos mentales y sus correspondientes estilos de pensamiento, verbal y no verbal, que no utilizan ni las deducciones formales ni las buenas razones” (1998b: 259). En efecto, la lógica de la acción busca mostrar que *no existe una única manera de ser razonable, sino diversos estilos, cada uno con sus fortalezas y debilidades*. Aunque, esto no impide que las lógicas formal e informal puedan servir de orientaciones para el pensamiento reflexivo y las acciones de todas las personas.

Antes bien, una de las diferencias entre las tres lógicas señaladas se encuentra en que la informal se encuentra estrechamente relacionada con los pensamientos crítico y creativo, cosa que no sucede con la formal, mientras que la lógica de la acción racional se vincula directamente con el pensamiento *cuidante (caring)*. En efecto, ¿qué caracteriza al pensamiento de esta índole? Ser apreciativo, activo, normativo, afectivo y empático (Lipman, 1995 y 2003: 259), esto es, ser valorativo y sentimental, ya que es el pensamiento que lleva a hacerse cargo de uno mismo y de los demás.

Ahora bien, y si volvemos a las falacias, a partir de Aristóteles (1994) han sido ubicadas en dos grandes grupos: 1) las que dependen del lenguaje o de ambigüedad y 2) las que son independientes del lenguaje o de relevancia.

En cambio, en la segunda edición de *Thinking in educación* Lipman las clasifica en cinco categorías con base en los criterios en los que descansa el pensamiento crítico (2003: 235-241). Para ello parte de lo que proponen los lógicos informales Ralph Johnson y Anthony Blair en *Logical Self-Defense* (1977) y Trudy Govier en *A Practical Study of Argument* (1987). Según Lipman, precisión, consistencia, aceptabilidad, relevancia y suficiencia son los criterios en los que descansa todo

¹³ La disposición a realizar cierto tipo de actos mentales constituye un ‘estilo de pensamiento’ (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b: 259) y cada estilo representa un ‘modelo’ de conducta razonable. Precisamente, el tercer tipo de lógica estudia dichas orientaciones. Además, anima a que el pensamiento reflexivo se use activamente en la vida diaria: muestra que su empleo puede introducir un cambio real en lo que uno hace y es (1998b: 255).

pensamiento crítico, pero son también los mismos que se emplean para identificar a las “buenas razones”, desde un punto de vista no formal (2003: 233-235).¹⁴

- Precisión se opone a la vaguedad y ambigüedad; se refiere a algo medible (cuantitativamente) o claro (cualitativamente).
- Consistencia depende de los llamados “principios lógicos supremos” o “leyes del pensamiento”, ante todo, los de identidad y no contradicción; en concreto, dos o más proposiciones son lógicamente consistentes si pueden ser verdaderas al mismo tiempo.
- Por otra parte, se dice que una premisa es relevante para una conclusión, si su verdad cuenta a favor de ella o si constituye una buena razón para aceptarla.
- Una premisa es aceptable si se puede creer en ella sin violar algún criterio de evidencia; es inaceptable si se sabe que es falsa, junto con otras premisas conduce a una contradicción, depende de una suposición falsa o controversial, no es creíble para quien no acepta previamente la conclusión o es menos cierta que ésta.
- Finalmente, si por separado las premisas tienen que ser relevantes y aceptables, juntas deben ser suficientes, es decir, tienen que ofrecer una muestra adecuada de evidencia y no ignorar la presencia o posibilidad de pruebas en contra.¹⁵

Según lo anterior habría cinco diferentes tipos de falacias: de imprecisión, inconsistencia, irrelevancia, no aceptabilidad e insuficiencia.

En *Thinking in education* Lipman ofrece un cuadro donde presenta el nombre tradicional de las falacias, su descripción, el error de pensamiento que cometen y el criterio o principio de valor que

¹⁴ Johnson y Blair (1977) propusieron los criterios informales de aceptabilidad, relevancia y suficiencia (ARS), mientras que Govier (1987) agregó precisión y consistencia.

¹⁵ En escritos previos Lipman, Sharp y Oscanyan presentan otros criterios informales: 1) en *Philosophy in the Classroom*, generalidad, universalidad, publicidad, orden en las pretensiones en conflicto y finalidad (1977: 127-128); 2) en *Investigación filosófica*, se dice que las “buenas razones” son reales, relevantes, facilitan la comprensión y resultan conocidas para el interlocutor (1998: 272) y 3) en *La filosofía en el aula* se habla de “a partir hechos”, “pertinentes”, “apoyo”, “familiaridad” y “acabamiento” (1998b: 248-250). Curiosamente, la base para los primeros cinco criterios no fue lo que dijo algún lógico, sino lo que plantea John Rawls, un filósofo político, en *A Theory of Justice* (1971).

violan. En total lista 21 falacias (2003: 236-237).¹⁶ Por ejemplo, una falacia que viola el criterio de suficiencia es “saltar a la conclusión” (2003: 237):¹⁷

Criterio del pensamiento crítico:	Suficiencia.
Error de razonamiento:	Concluir de forma apresurada a partir de evidencia limitada.
Nombre tradicional de la falacia:	“Saltar a la conclusión” (jumping to conclusion).
Descripción:	Presentar una conclusión basada en una muestra insuficiente de evidencia como si fuera necesaria, mientras que se ignora la presencia de evidencia en contra.

FALACIAS Y ESTEREOTIPOS

Me parece que lo que en *Thinking in education* (2003) se establece sobre las falacias puede y debe ser puesto en relación con lo que se narra en *El descubriendo de Harry Stottlemeier* (Lipman, 1989 [1969-1970]), pero, también, con algunas ideas principales y ejercicios del manual docente *Investigación filosófica* (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998 [1976]) que acompaña a dicha novela.

Una de las ideas principales que se apuntan en *Investigación filosófica* sobre la parte final del segundo capítulo de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* es la de “Estereotipar”, entendida como “una de las tantas formas de sacar conclusiones en forma apresurada” (Lipman,

¹⁶ En un cuadro que se presenta unas páginas después solamente se proporcionan los nombres tradicionales de las falacias y los diferentes tipos de validez (validities) con los que se relacionan (2003: 240).

¹⁷ En este cuadro traté de sintetizar lo que se plantea sobre la falacia de “saltar a la conclusión” en los dos cuadros que aparecen en el libro Lipman (2003).

Sharp y Oscanyan, 1998: 53-55).¹⁸ En otras palabras, ese modo de pensar y actuar corresponde a la falacia de “saltar a la conclusión”, la cual, como acabamos de ver, es clasificada en *Thinking in education* (2003: 237 y 240) cuando se hace uso de uno de los criterios que sirven de fundamento al pensamiento crítico, a saber, la suficiencia.

De manera más precisa, en *Investigación filosófica* Lipman, Sharp y Oscanyan aclaran que hay dos formas principales de estereotipar:

La primera es: usted es miembro de un grupo. Se sabe que algunos de los miembros del grupo tienen ciertos rasgos. Entonces, por conclusión, se supone que usted también posee esos rasgos. Por ejemplo, “¡Usted es inglés; tiene que ser reservado y tranquilo!” o, “¡Usted es italiano; tiene que ser muy expresivo!”

La segunda forma es: se sabe que usted tiene ciertos rasgos. Entonces, por conclusión, se le identifica con un grupo de individuos de los cuales sólo algunos poseen esos rasgos. Por ejemplo, “¡Usted es tan reservado y tranquilo, tiene que ser inglés!” o, “¡Usted es tan expresivo, tiene que ser italiano!” (1998: 53).

¹⁸ Lipman, Sharp y Oscanyan relacionan indistintamente a la falacia de ‘saltar a la conclusión’ (jumping to conclusion) con las de falsa causa, accidente y accidente inverso: 1) en *Philosophy in the Classroom* la definen como asumir que algo constituye la causa de un fenómeno únicamente porque lo precede temporalmente (1977: 101), es decir, la explican como un error al establecer relaciones causales (2007); en cambio, 2) en “Sources and references”, Lipman la explica como si fuera una falacia de “hasty generalization” (1992: 206), es decir, de generalización apresurada (en latín *Dicto Simpliciter*) y, con ello, de accidente inverso. Y, como muestro en este artículo, lo último también sucede en *Thinking in education* (2003)

Sin embargo, es claro que esas tres falacias mencionadas son diferentes, por lo cual a la primera se le suele calificar de “informal” y en especial de “inductiva”, mientras que la segunda y tercera son consideradas “formales”; por ejemplo, a la última se la define como un error propio de los “silogismos estadísticos” (que parten de una generalización o que la tienen como premisa mayor).

El problema con lo anterior es que de infinidad de diferentes clases de falacias se puede decir por igual que “saltan a la conclusión”. Por ello, Walton y Gordon (2009) concluyen que “es mejor no ver a saltar a la conclusión como una falacia en sí misma, sino como una categoría más general de un patrón de razonamiento equivocado que subyace a estos errores [(1) argumentar a partir de premisas que son insuficientes como evidencia para probar una conclusión, (2) un argumento falaz a partir de la ignorancia, (3) argumentar para una premisa equivocada, (4) usar un razonamiento revocable (defeasible) sin estar abierto a las excepciones, y (5) subestimar/suprimir la evidencia] y a algunas falacias relacionadas”. También véase Walton, 1990b y 1999b.

Los esquemas lógicos de las falacias que corresponden a esas dos formas de estereotipación son las siguientes:¹⁹

El individuo I posee la característica C.
Algunos miembros del grupo G poseen la característica C.
Por tanto, [necesariamente] el individuo I pertenece al grupo G.

El individuo I pertenece al grupo G.
Algunos miembros del grupo G poseen la característica C.
Por tanto, [necesariamente] el individuo I posee la característica C.

Sin embargo, argumentos como “¡Usted es tan expresivo, tiene que ser italiano!” son falaces no sólo porque violan uno de los criterios del pensamiento crítico (la suficiencia), sino también porque descuidan los límites de la evidencia de la que parten (no son sensibles al contexto), no cuestionan la manera en que están procediendo, no descubren sus debilidades y, por consiguiente, tampoco las rectifican (no son autocorrectivos).²⁰ Pero también cometen faltas respecto de los pensamientos creativo y cuidante: no consideran alternativas diferentes o contrarias y mucho menos los sentimientos de las personas que podrían afectar, pues dichos razonamientos no sólo conducen a una conclusión incorrecta sino que conducen a adoptar actitudes inadecuadas hacia las personas.

¿Por qué estereotipamos? Lipman, Sharp y Oscanyan responden que quizá la única razón para el humor basado en estereotipos es que representa una válvula de seguridad que deja «escapar la presión»; es decir, ventilar prejuicios vagos y sospechas infundadas

¹⁹ Copi y Cohen (1997) señalan que las falacias de accidente “surgen como resultado del uso descuidado o deliberadamente engañoso de generalizaciones”, ya que éstas no debe ser aplicadas de una manera demasiado rígida a casos particulares: las circunstancias pueden alterarlos. Ahora bien, cuando se impone un principio que es cierto en un caso particular como si fuera una verdad general, se comete la falacia de accidente inverso (1997: 135). Como puede verse, lo que sostienen Copi y Cohen es semejante a lo que plantean Lipman, Sharp y Oscanyan a propósito de los estereotipos. De hecho, los autores de *Introducción a la lógica* comentan que “estamos familiarizados con esa forma de pensar que atribuye rasgos de una o dos personas a todo un grupo de gente” (1997: 136). Véase también Herrera y Torres, 1984: 50-54.

²⁰ Miranda Alonso (1994: 146) sólo menciona la falacia *post hoc, propter hoc* de pasada y no ofrece ejemplos de ella tomados de las novelas de Lipman.

que, si se reprimiesen, podrían finalmente expresarse en formas de conducta más dañinas (1998: 54). Así, pues, pese a todo, cumple una función social necesaria y, de manera indirecta, benéfica. Aunque eso no significa que debamos ser acrílicos frente a esa clase de humor, que no podamos hallar alternativas frente a él o que no debamos preocuparnos por sus efectos en la gente que tiene como blanco.

En el apunte de *Investigación filosófica* con la idea principal sobre esa parte de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, Lipman, Sharp y Oscanyan agregan que “lo que hace que la estereotipación sea tan maligna es que a menudo es plausible: como las ‘verdades a medias’, se basa en cierta evidencia, pero no en suficiente” (1998: 54), por lo que, de manera implícita, terminan conectándola con una falacia que infringe el criterio de suficiencia. Pero lo que más me interesa resaltar en este momento es que en la cita anterior los autores echan mano de la palabra “maligna” para calificar a la estereotipación, la cual, obviamente, implica una valoración moral negativa.

¿A qué parte de la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* se refieren la idea principal y el ejercicio mencionados? Al final del Capítulo II, donde Harry se encuentra con Tony Mellito, su compañero de clase, quien aparece con “un aspecto más bien sombrío”:

[Tony:] —Mi padre siempre habla como si yo, cuando sea mayor, fuera a ser ingeniero como él. Cuando digo que a lo mejor querré dedicarme a otra cosa, se enfada conmigo.

—¿Por qué piensa él que tú serás un buen ingeniero? —preguntó Harry.

—Porque siempre saco buenas notas en Matemáticas. Me dice: Todos los ingenieros tienen facilidad para las Matemáticas y tú tienes facilidad para las Matemáticas, así que saca tú mismo la conclusión (Lipman, 1989: 13).

El problema que enfrenta Tony no es sólo que, con base en evidencia insuficiente, su padre llega a una conclusión apresurada, sino que, en realidad, está haciendo uso de un estereotipo. Es verdad, se trata de un estereotipo “positivo”, en la medida en que en nuestra sociedad y cultura alguien que posee habilidades matemáticas y que tiene como profesión la ingeniería es reconocido socialmente. La cuestión es que, aunque quizá Tony todavía no sepa a qué se va a dedicar cuando sea adulto, lo que sí sabe es que no desea que se

pre-suponga que está obligado a hacer lo mismo que su padre, pues podría *elegir* no sólo ocupación sino, principalmente, *ser de otra manera*.²¹

En realidad, “Tony es especialmente dotado en lo que se refiere a pensamientos claros y analíticos”, esto es, todo lo que tiene que ver con las relaciones abstractas, los cuales, sin embargo, no sólo se estudian al interior de las matemáticas y, especialmente, la aritmética, sino, igualmente, en la gramática y la lógica. Sin embargo, “las emociones lo limitan y encuentra grandes dificultades cuando trata de pensar sus propios pensamientos” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 52 y 1998b: 254; Lipman, 1989: 20), lo cual, a su vez, le provoca dificultades al tratar a otras personas, sobre todo, si no comparten su estilo de pensamiento.

Desde luego, como cualquier otra persona, Tony posee emociones, de hecho, a veces muy fuertes: por ejemplo, según se narra en la novela, afirma algo con un “tono triunfante” (Lipman, 1989: 20) y “exclama” al decir algunas cosas (1989: 22); incluso da una “palmada sobre la mesa” cuando está discutiendo con su padre (1989: 21). El problema es que no sabe encausar sus emociones.

En cambio, Harry posee aptitudes para los tres tipos de lógica mencionados así como para la investigación filosófica, por lo cual no tarda en descubrir el error que se comete en el razonamiento reseñado: “[...] no se sigue [necesariamente] que todas las personas que tengan facilidad para las Matemáticas sean ingenieros. [...] Estoy seguro de que hay muchos médicos que tienen facilidad para las Matemáticas, y los pilotos de avión, y personas de toda clase” (Lipman 1989: 14).

Gracias a su capacidad para la lógica formal, Harry se percató de que el padre de Tony está invirtiendo el sujeto y el predicado de un juicio universal afirmativo, lo cual sólo sería válido si se trata de una

²¹ En realidad, en *Investigación filosófica* Lipman, Sharp y Oscanyan catalogan implícitamente el razonamiento del padre de Tony como una “falacia formal”; en concreto, como una violación de la regla de inferencia inmediata simple, que consiste en invertir el sujeto y predicado de un juicio y que sólo funciona para los juicios universales negativos, particulares negativos así como en las definiciones (1998: 51), pero no en el resto de los juicios universales afirmativos.

Por otro lado, en “Sources and references”, al comentar ese mismo razonamiento, Lipman se centra en la diferencia que existe entre los cuantificadores ‘todo’ (all) y ‘sólo’ (only), en el entendido de que el primero un principio de inclusión y el segundo de exclusión. Es decir, aunque sea verdad que “Todos los ingenieros tienen facilidad para matemáticas” no se sigue necesariamente que “Las personas que tienen facilidad para matemáticas sólo sean ingenieros” (1992: 201).

definición o si el sujeto y el predicado de dicho juicio son sinónimos.²² Mientras que su dominio de la lógica informal le permite aplicar ese conocimiento al lenguaje ordinario y a una situación cotidiana. Finalmente, la lógica de la acción racional lo conduce a pensar que lo anterior podría tener alguna consecuencia en la forma de pensar y de actuar del padre de Tony.

Pero, adicionalmente, Harry es un pensador crítico y, por ello, se percata de que la limitada evidencia que sostiene el razonamiento del padre de Tony no justifica su conclusión. Por otro lado, su capacidad para el pensamiento creativo le permite descubrir o crear un contraejemplo. Y, gracias a su pensamiento cuidante, percibe y se preocupa por lo que siente su compañero e intenta hacer algo para ayudarlo. En efecto, Lipman, Sharp y Oscanyan comentan: “Harry elabora esta idea en beneficio de Tony” (1998: 51).

De nuevo, en el manual *Investigación filosófica* Lipman, Sharp y Oscanyan incluyen un ejercicio en el que se pide al estudiante que decida si los ejemplos que se presentan en él contienen un defecto de razonamiento. Por supuesto, además de ello, el alumno tiene que justificar sus respuestas. Y entre los ejemplos que se ponen a su con-

²² En el apunte sobre la idea principal No. 5 del Capítulo II de la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, Lipman, Sharp y Oscanyan (1998) señalan que no es lo mismo sostener que es falso que “Todas las personas que tienen facilidad para las matemáticas son ingenieros”, que afirmar que “Las personas que tienen facilidad para las matemáticas no necesariamente tienen que convertirse en ingenieros”, pues en el primer caso simplemente se podría estar planteando una cuestión de hecho, mientras que en el segundo se estaría afirmando que algo es imposible o que no puede ser de otra manera. Harry no percibe esta diferencia, por lo que —comentan Lipman, Sharp y Oscanyan— su razonamiento es “defectuoso”. En efecto, la evaluación de razonamientos de ese tipo “requiere de una lógica mucho más avanzada que la que aparece en *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*” (1998: 51). Probablemente, estaban pensando en una lógica modal e, incluso, deóntica ya que el segundo juicio en cuestión implica cierto “deber ser”.

No obstante, el único tipo de lógica formal que se maneja en los manuales docentes del programa original de FpN es la clásica (ante todo, de corte aristotélico), pero no lógicas “no clásicas”, como lo son la modal y la deóntica (Haack, 1991 y 1996).

Un tema interesante para la investigación sería si, además de lógica formal deductiva, en las novelas y manuales docentes del programa original de FpN se hace uso de lógicas formales no clásicas y, particularmente, no deductivas (Morado, 2000, 2004 y 2007). En primera instancia, parecería que los argumentos por accidente inverso serían del último tipo: deductivos, pero no monotónicos.

sideración se encuentra el siguiente: “Jorge dice: ‘Soy tímido. Muchas chicas son tímidas. [Por tanto,] Debo ser afeminado.’” (1998: 54)²³

Este caso es interesante pues generalmente se dice que una característica típica de los adolescentes es buscar su identidad personal o saber quiénes son. En especial, para algunos de ellos la identidad sexual o, más bien, de género, constituye un problema. Pero, sobre todo, este ejemplo muestra que no sólo podemos ser víctimas de los estereotipos que nos imponen los demás, sino también de los que nosotros mismos aceptamos y nos autoimponemos: imaginemos qué clase de sentimientos y la angustia que podría llegar a sentir un adolescente o, incluso, un niño que sea presa de tales conclusiones... ¡y todo por no razonar acertadamente!²⁴

Ahora, volvamos nuevamente a la novela cuando, después del encuentro entre Harry y Tony, el narrador comenta:

[Harry] sospechaba que al padre de Tony no le iba a impresionar mucho el nuevo argumento de su hijo. Pero, al menos, había conseguido que Tony viera que la idea tenía utilidad [...]
(Lipman, 1989: 14).

Como ya dije, Harry es lo contrario de un pensador ingenuo que confía ciegamente en los poderes de la lógica; por el contrario, sabe que el pensamiento, la conducta y la forma de ser de las personas están determinados por muchos factores, además de los razonamientos.

²³ Otro ejercicio parecido, en cuanto supone un estereotipo de género, es el siguiente: Andry dice: “Los chicos son agresivos. La mejor jugadora del equipo de voleibol es agresiva. Apuesto a que en realidad es un chico.”

Hay que señalar que como ejemplos de “estereotipación”, en *Investigación filosófica* no sólo se ofrecen falacias de accidente y accidente inverso sino también de división (que atribuyen las propiedades de un todo a cada una de sus partes): a) Tom dice: «Todas las partes de esta máquina están hechas de metal. Ésta es una parte de la máquina, así que debe ser de metal.» y b) Dora dice: «Todas las partes de esta carretilla están hechas de madera. Éste es un pedazo de madera, por lo tanto, debe ser parte de esta carretilla.» (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 54-55).

Lo dicho en ésta y las notas previas conducen a la conclusión de que en *Investigación filosófica* se hace uso de diferentes criterios para clasificar las mismas falacias y que dichos criterios no se aplican de manera uniforme, por lo cual los profesores debemos tener mucho cuidado al abordar el tema por medio de ese manual.

²⁴ Afortunadamente, en FpN existen varios trabajos sobre identidad personal (Echeverría, s/f) y cuestiones de género (Sharp, 1998; Sátiro, 2007; Bleazby, 2007 y Sepúlveda Varas, 2011), pero hasta el momento no he podido localizar alguno consagrado a la identidad sexual.

Comprende perfectamente que no es muy probable que, debido a un único argumento, el padre de Tony cambie por completo y automáticamente la forma de relacionarse con su hijo. Aunque lo anterior tampoco significa que la lógica carezca de toda utilidad: más bien, implica sólo pertinencia en algunas circunstancias.

De hecho, en el segundo episodio del Capítulo III de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, Tony trata de convencer a su padre de que la conclusión “Todas las personas que tienen facilidad para las matemáticas son ingenieros” no se sigue de la premisa “Todos los ingenieros tienen facilidad para las matemáticas”. Pero, como se encuentra algo confundido y asustado, olvida por un momento la explicación que le ofreció Harry sobre el error contenido en el razonamiento anterior. En efecto, cuando su padre pone en cuestión la regla acerca de la inversión de los juicios, no puede dar cuenta de la razón de ser de dicho razonamiento.

Así que, para aclarar las ideas de su hijo, el señor Mellito hace uso de los diagramas de Venn, que sirven para representar relaciones entre clases o conjuntos: la explicación de por qué la regla en cuestión no funciona en el caso anterior, radica en que cualquier clase puede ser incluida en una clase con mayor extensión, pero no a la inversa (258). La explicación anterior conduce a que el padre de Tony reconozca que, pese a todo, su hijo tiene “toda la razón”, lo cual, muy probablemente, alegra a éste (Lipman, 1989: 19-22). Aunque no mucho al propio padre: según se cuenta en la novela, el señor sólo esboza “una leve sonrisa” y enseguida se pone las gafas, enciende un cigarrillo y vuelve a coger su periódico (1989: 22), como si nada hubiera pasado...

En ese sentido, resulta muy revelador lo que se comenta en *La filosofía en el aula* (1998b) sobre las “orientaciones para una conducta razonable”, esto es, acerca de cómo el pensamiento reflexivo puede regir nuestras vidas: la aplicación y explicación que hace el padre de Tony de la regla de inversión de los juicios —señalan Lipman, Sharp y Oscanyan— es “más amplia” y “menos ligada al contexto concreto de lo que parecía al principio”, por ejemplo, cuando la descubrió Harry o cuando éste le mostró a Tony como podría ocuparla para resolver el conflicto que enfrentaba.

Por otra parte, a pesar de que debido a la explicación de su padre, “el pensamiento de Tony obviamente mejora”, ya que “aprende a descubrir una falacia [formal] y, al hacerlo, supera con éxito algunos miedos y confusiones”, sin embargo, esa mejora adolece de ciertas “limitaciones”: Tony se pone “feliz” con la explicación formal de su padre, pero no llega a cuestionar la interpretación informal, no

deductiva y, por tanto, no necesaria, que subyace a ella (1998b: 258). En síntesis, padre e hijo reconocen un error aislado, pero ninguno de los dos parece ser consciente de los inconvenientes que puede tener su estilo general de pensamiento en algunas situaciones.

Todo lo dicho pone de manifiesto las complejas conexiones que pueden darse entre, por un lado, los pensamientos cuidante, crítico y creativo, y, por el otro, las lógicas formal, informal y de la acción: en el caso de Tony “el avance en su pensamiento se limita a sustituir una situación confusa, distorsionada e incómoda por una situación agradable, regida por una regla, pero no muestra sensibilidad respecto a los posibles límites del pensamiento regido por reglas”. Es decir, las fallas de Tony no se localizan únicamente en el terreno del pensamiento crítico, sino también en el ámbito del descubrimiento o creación de alternativas y para uso de las emociones.

En realidad, la confusión e incomodidad de Tony tienen su origen en que “su padre le está presionando para que sea ingeniero” y al mostrarle su equivocación lógico-formal “no ha hecho frente a la fuente de sus dificultades”, esto es, la sugerencia de que debería parecerse a él cuando sea grande. Por el contrario, “ha resuelto un aspecto de su confusión de una forma sin duda similar a la de su propio padre y, en este sentido, se parece a él todavía más”. Finalmente, los dos poseen un estilo de pensamiento semejante (formal), probablemente por alguna cuestión hereditaria, pero, sobre todo, porque comparten la misma forma de vida.

En consecuencia, los dos modos divergentes de pensamiento que atormentan a Tony permanecen sin ajustar: “sentimientos semiarticulados aunque muy desarrollados frente a pensamientos discursivos regidos por reglas” (1998b: 259).²⁵ Razón por la cual, no ha desarrollado su pensamiento multidimensional.

RAZONABILIDAD, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

En *Thinking in education*, Lipman establece una analogía entre la estructura social y la estructura de carácter de los individuos: “podemos

²⁵ La idea de que la “lógica formal” se ocupa de “lo que está regido por reglas”, mientras que la “informal” se encarga de lo que carece de ellas, corresponde a un supuesto equivocado sobre este segundo tipo de lógica (Harada, 2010 y 2011). En realidad, la lógica informal hace uso de reglas y las descubre o establece en su objeto de estudio, a saber, los argumentos y las argumentaciones, aunque dichas reglas no sean algorítmicas o no puedan ser aplicadas de manera mecánica. Véase lo que sostienen al respecto Barth y Krabbe (1982) así como Woods y Walton (1996).

considerar a la *democracia* como una idea regulativa para el desarrollo de la estructura social, mientras que la *razonabilidad* es una idea regulativa para el desarrollo de la estructura de carácter” (2003: 204). Ahora bien, para juzgar si nos estamos acercando a esos dos ideales, por ejemplo, a través de la educación, contamos con los criterios en los que se basa el pensamiento multidimensional, esto es, el que a la vez es crítico, creativo y cuidante.

El problema es que, en realidad, existen diferentes modos de ser razonable e irrazonable. Así que no sólo la FpN sino, en realidad, toda sociedad e individuo enfrentan el siguiente problema: ¿cómo integrar de manera democrática en una comunidad los distintos estilos de pensamiento así como las formas de ser que suponen y las acciones a las que conllevan?

Una de las ideas principales sobre el segundo episodio del Capítulo III de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* lleva por título “¿Qué hace que tú seas tú?”, pues, como se va mostrando poco a poco en esa novela, cada uno de sus protagonistas posee marcadas características individuales. La pregunta es ¿cómo conseguir que, a pesar de ellas, pueden colaborar fructíferamente en una comunidad de investigación?:

[Pensar acerca del pensar es] una aventura que requiere cooperación de unos con otros, pero también del respeto hacia las diferentes opiniones. Los alumnos no están aquí para su propio beneficio, sino también para apoyarse mutuamente en la búsqueda de significado y verdad. Cada alumno contribuye de manera diferente y cada uno de esos modos debe ser respetado y utilizado en este esfuerzo común (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 52).

Sin embargo, tal vez conseguir lo que se sugiere en el texto citado pueda parecer a algunos profesores algo que está más allá de sus capacidades reales o de sus condiciones efectivas de trabajo. Con todo, por lo menos, espero que después de haber leído las cuartillas anteriores, acepten que “[...] si los profesores toman la incitativa de mostrar a los alumnos las falacias que cometen en las discusiones filosóficas... los estudiantes comenzarán a hacer lo mismo y a corregirse unos a otros en situaciones similares” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b: 217). Incluso, tal vez se animen a corregir las falacias que comenten sus mayores y sus propios profesores.

REFERENCIAS

- Aristóteles (1994), *Categorías, Tópicos, Sobre las refutaciones sofísticas*. Madrid, Gredos.
- Barth, E. M. y E. C. W. Krabbe (1982), *From Axiom to Dialogue. A philosophical study of logics and argumentation*. Berlín: De Gruyter.
- Bleazby, J. (2007), "Reconstructing Gender in the Philosophy for Children Program". *Proceedings of the Australasian Association of Research in Education Conference*, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia, noviembre 25-29. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/07pap/ble07002.pdf>.
- Copi, I. M. (1953). *Introduction to Logic*. Nueva York: The Macmillan Company (1962, *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba).
- Copi, I. y C. Cohen (1997), *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- Echeverría, E. (s/f). "Identidad y adolescencia". Disponible en: <http://celafin.org/adolescente.html>.
- Eemeren, F. H. van y R. Grootendorst (1992), *Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragma-dialectic Perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engel, S. M. (1994), *With Good Reason. An Introduction to Informal Fallacies*, 5ta. Ed. Nueva York: St. Martin's Press.
- Fearnside, W. W. y W. B. Holther (1959), *Fallacy: The Counterfeit of Argument*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Finocchiaro, M. A. (2005), *Argumentos about Argumentos. Systematic, Critical and Historical Essays in Logical Teoría*. EUA: Cambridge University Press.
- Govier, T. (1997), *A Practical Study of Argument*. EUA: Wadsworth Publishing Company.
- (1999), *The Philosophy of Argument*. Virginia: Vale Press.
- Haack, S. (1991), *Filosofías de las lógicas*. Madrid: Cátedra.
- (1996), *Deviant Logic, Fuzzy Logic. Beyond de Formalism*. EUA: University of Chicago Press.
- Hamblin, C. L. (1993), *Fallacies* [1970]. Virginia: Vale Press.
- Hansen, H. V. y R. Pinto (1995), *Fallacies. Classical and Contemporary Readings*. EUA: Pennsylvania State Press.
- Harada O., E. (2010), "Copi dentro de los límites de la lógica formal", *Irving Copi y la enseñanza de la lógica*. México: UNAM, 135-173.
- (2011), "Lógica formal y pensamiento crítico: algunas diferencias", *Pensar, razonar y argumentar: enseñar lógica*. México: UNAM.
- Herrera Ibáñez, A. y J. A. Torres (1984), *Falacias*. México: Torres Asociados.

- Johnson, R. H y J. A. Blair (1977), *Logical Self-Defense*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson (2006, Nueva York: International Debate Education Association).
- Lipman, M. (1984), *Philosophy goes to School*. Filadelfia: Temple University Press.
- (1989), *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* [1969-70]. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1992), “Sources and References for Harry Stottlemeier’s Discovery” (en) Sharp y Reed (1992), 189-266.
- (1995), “Caring as thinking”. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Vol. 15, No. 1, 1-13.
- (1983), *Lisa* [1976]. Buenos Aires: Manantial.
- (1997), *Pensamiento complejo y educación* [1991]. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2002), “Matthew Lipman: una autobiografía intelectual. Entrevista realizada por F. García Moriyón” (en) García Moriyón (2002), 17-46.
- (2003), *Thinking in Education*, 2ª ed. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lipman, M. y A. M. Sharp (1978), *Growing up with Philosophy*. Filadelfia: Temple University Press.
- (1988), *Investigación ética. Manual para acompañar a Lisa* [1977]. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y F. S. Oscanyan (1977), *Philosophy in the classroom*. Nueva Jersey: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- (1998), *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier* [1976]. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1998b), *La filosofía en el aula* [1980 y 1988]. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Massey, G. J. (1995), “The Fallacy Behind Fallacies” [1981] (en) Hansen y Pinto (1995), 159-171.
- Miranda Alonso, T. (1994), *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Morado Estrada, R. (2004), “Problemas filosóficos de las lógicas no-monotónicas” (en) R. Orayen y A. Moretti (eds.), *Filosofía de la Lógica*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. 27. Madrid: Trotta, 313-344.
- (2007), “La formalización del sentido común” (en) M. J. Frápolli Sanz (coord.), *Filosofía de la Lógica*. Madrid: Tecnos, 233-253.

- Morin, E. (1995), *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
 Disponible parcialmente en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf.
- Oscanyan, F. (1978), "Teaching Logic to Children" (en) Lipman y Sharp (1978), 274-284.
- Paul, R. y L. Elder (2002), *Critical thinking. Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. EUA: Prentice Hall.
- (2003), *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en: www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf.
- Pereda, C. (1986), "¿Qué es una falacia?", *Argumentación y filosofía*. México: UAM-I, 113-127.
- (1994), *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos/UAM-I.
- (2011), "Falacias" (en), L. Vega Reñón y P. Olmos Gómez, *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta, 248-253.
- Sátiro, A. (2007), "Reflexões tênues sobre o bambu, as sementes e as flores". *Crearmundos*, No. 0, primavera, Disponible en: http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=REFLEX%C3%95ES_T%C3%80ANUES_SOBRE_O_BAMBU.
- Sepúlveda Varas, D. (2111), "Filosofía para niños (y niñas) desde una perspectiva de género. Análisis de textos utilizados en Filosofía para niños". Disponible en: <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article259>.
- Sharp, A. M. (1998), "Un enfoque feminista de la educación moral" (en) F. García Moriyón (coord.), *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sharp, A. M. y R. F. Reed (ed.) (1992), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*. Filadelfia: Temple University Press.
- Splitter, L. (1992), "A Guide Tour of the Logic in Harry Sttolemeier's Discovery" (en) Sharp y Reed (1992), 107-124.
- Vega Reñón, L., (2004), "De la lógica académica a la lógica civil: una proposición". *Isegoría*, No. 31, 131-149.
- (2007), *Si de argumentar se trata*. España: Montesinos.
- (2008), "Sobre los paralogismos: ideas para tener en cuenta". *Crítica*, Vol. 40, No. 119, 45-65.
- Walton, D. N. (1985), *Arguer's position. A Pragmatic Study of Ad Hominem Attack, Criticism, Refutation, and Fallacy*. Westpor: Greenwood Press.
- (1990), "What is reasoning? What is an argument?". *Journal of Philosophy*, Vol. 87, 399-419.

- (1990b), "Ignoring Qualifications (Secundum Quid) as a Subfallacy of Hasty Generalization". *Logique & Analyse*, Nos. 129-130, 113-154.
- (1992), *The Place of Emotion in Argument*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- (1997), *Appeal to Pity. Argumentum ad Misericordiam*. Nueva York: State University of New York Press.
- (1998), *The New Dialectic: Conversational Context of Argument*. Canadá: University of Toronto.
- (1998b). *Ad hominem arguments*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- (1999), *Informal Logic. A Handbook for Critical argumentation* [1989]. Nueva York: Cambridge University Press.
- (1999b), "Rethinking the Fallacy of Hasty Generalization". *Argumentation*, Vol. 13, No. 2, 161-182.
- (2005), *A Pragmatic Theory of Fallacies*. EUA: The University of Alabama Press.
- (2008), *Informal Logic: A Pragmatic Approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Walton, D. y T. F. Gordon (2009), "Jumping to a Conclusion: Fallacies and Standards of Proof". *Informal Logic*, Vol. 29, No. 2, 215-243.
- Walton, D. y J. Woods (1996), "Fallacies and Formal Logic" (en) F. van Eemeren, R. Grootendorst y F. Snoeck Henkemans (1996), *Fundamentals of Argumentation Theory. A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 389-407.
- Woods, J. y D. Walton (1982), *Argument: The Logic of the Fallacies*. Canadá: McGraw-Hill Ryerson Limited.
- (2007), *Fallacies. Selected Pappers 1972-1982*. Reino Unido: King's College.
- Woods, J., A. Irvine y D. Walton (2000), *Argument: Critical Thinking, Logic and Fallacies*. Toronto: Pearson Education Canada.



Prospectiva de la Filosofía para Niños

Eugenio Echeverría Robles

Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños
San Cristóbal de las Casas, Chiapas

BREVE RESEÑA HISTÓRICA: DE ESTADOS UNIDOS AL MUNDO

Filosofía para Niños surge a finales de los años sesenta con Mathew Lipman. Sus alumnos de filosofía en la Universidad de Columbia, en Nueva York, usaban argumentos deficientes para defender sus ideas, hacían generalizaciones inadecuadas y en términos generales, sus habilidades de razonamiento podrían ser mucho mejores de lo que eran. Es allí donde surge la idea de llevar la filosofía, la disciplina del pensamiento, hacia niveles educativos previos al de la universidad para que los estudiantes adquirieran las herramientas del buen pensar desde una edad temprana.

Funda el Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños (IAPC) en la Universidad de Montclair, New Jersey y comienza la creación y desarrollo de los materiales que ahora conocemos, novelas y manuales para el maestro de filosofía para niños. En 1973 queda oficialmente reconocido el instituto como parte de la Universidad de Montclair.

A partir de los años ochenta, empieza un desarrollo enorme de Filosofía para Niños en el resto del mundo. En Nueva Jersey se ofrecen talleres internacionales en mayo, agosto y enero. Debido a la gran demanda hay una temporada en la que se ofrecen talleres cuatro veces al año. Estos solían durar hasta veinte días y se llevaban a cabo principalmente en Mendham, New Jersey. Originalmente una escuela para señoritas, dirigida por monjas inglesas, la ahora casa de retiro de Mendham, todavía está dirigida por monjas de la misma nacionalidad en medio de una zona boscosa de New Jersey.

Otras fechas importantes para Filosofía para Niños son la de la fundación del ICPIC en 1985 en Dinamarca y la de la creación del video “Sócrates para Niños de seis Años” por parte de la BBC de Londres.

La creación del ICPIIC respondía ya a la necesidad de un organismo internacional donde se compartieran, además de los logros de filosofía para niños, toda una serie de cuestiones como los problemas encontrados, los diversos contextos y las poblaciones donde se estaba realizando la investigación con Filosofía para Niños y otras áreas del desarrollo del niño y adolescente, así como la traducción, adaptación y más recientemente la creación de materiales para trabajar los objetivos de esta propuesta pedagógica en diversos contextos socioculturales, geográficos y educativos.

EL CASO DE MÉXICO

Filosofía para Niños se conoce en México en 1979 con la llegada de Albert Thompson. Un profesor de la Universidad de Marquette, en Milwaukee, Wisconsin, de donde venía como profesor invitado por un año a la Universidad Anáhuac en la Ciudad de México en la carrera de Administración Educativa. Allí habla con sus estudiantes sobre Filosofía para Niños y es donde comienza a desarrollarse el interés por explorar esta propuesta pedagógica más a fondo por algunos de ellos.

Posteriormente, profesores de la misma Universidad son enviados a algunos de los talleres ofrecidos en New Jersey y se continúa disseminando la idea. La Universidad Iberoamericana hace una primera traducción de la prueba de Razonamiento de Nueva Jersey y se conduce investigación en conjunto con personas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en algunas escuelas de la capital. Comienzan a asistir a algunos de los talleres de Nueva Jersey profesores de la Universidad Iberoamericana. El entonces director académico de esta Universidad, Armando Rugarcía, se interesa mucho por el proyecto y le brinda un apoyo fuerte, inclusive ya como rector de la misma en su sede de Puebla. También invitan a Mathew Lipman y Ann Sharp para dar un taller de Filosofía para Niños en México. Traducen y publican los primeros materiales que se manejan en México con el programa. En esta empresa se involucran fuertemente desde entonces Teresa de la Garza en Filosofía y también personal del departamento de didáctica de la Universidad.

El gran interés por Filosofía para Niños durante la década de los años ochenta en la Universidad Anáhuac y la Universidad Iberoamericana hacen posible que se realice una reunión del ICPIIC (Consejo Internacional de Filosofía para Niños) en la segunda de estas instituciones, donde asisten personas de varios países, entre

ellas Catherine Young Silva, de Brasil, que desde entonces impulsaba la necesidad de Filosofía para Niños como una herramienta fuerte para el logro de la concientización hacia el cuidado del ambiente y el desarrollo sustentable. También, durante los años noventa, la apertura de un doctorado internacional en Filosofía para Niños. A este asisten estudiantes de diversos países y el profesorado también consiste de profesores internacionales expertos en el área de estudio relacionada con Filosofía para Niños. Después de dos generaciones, el apoyo por parte de la Universidad disminuye y el doctorado se cierra. En la Universidad Iberoamericana de Puebla se abre un diplomado en Filosofía para Niños donde muchos maestros del estado conocen el programa y lo aplican en sus escuelas.

Mientras todo esto sucede ya se empieza a aplicar en algunas escuelas particulares de la Ciudad de México y posteriormente en Puebla, y el interés y conocimiento del programa siguen creciendo en el país.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Guadalajara, a través de algunos de sus catedráticos, va desarrollando un interés por Filosofía para Niños y también se van personas de allí a los talleres de Nueva Jersey. A raíz de este interés creciente, en 1989 se funda el centro de Filosofía para Niños de Guadalajara que dirige actualmente Mónica Velasco. Las funciones de un centro son principalmente tres:

1. formación de docentes.
2. traducción, adaptación y creación de materiales.
3. investigación.

En 1992, se funda en San Cristóbal de las Casas el CELAFIN (Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, A.C.), y en 1993, también en San Cristóbal de las Casas, lo que constituye otra fecha importante para el desarrollo de Filosofía para Niños en el país, se funda la Federación Nacional de Filosofía para Niños. La Federación es reconocida unos años después por Mathew Lipman y Ann M. Sharp como la única instancia en el país que, reconocida y avalada por el IAPC, puede aprobar la formación de centros de Filosofía para Niños y, además, puede sentar los lineamientos necesarios como requisitos para convertirse en formador de docentes en el programa.

El programa de formación de docentes de México, por su estructura y organización, es reconocido como uno de los que tienen más calidad e integridad en el mundo. Es un producto de años de reflexión por parte de los formadores de docentes del país y por

discusiones basadas en los productos de la experiencia, los problemas encontrados y las adaptaciones pertinentes para la realidad mexicana que, con el programa, se van gestando en diversos contextos del país. También ha sido reconocido como uno de los más completos durante las reuniones del ICPIE, en donde la formación de docentes es un tema de discusión obligado.

¿Cuánto debe saber un formador de docentes y sobre qué disciplinas?, y ¿cuánto y sobre qué debe saber un maestro frente a grupo al trabajar con niños o adolescentes? Son dos de las preguntas centrales en este rubro.

SU DISEMINACIÓN EN LAS ESCUELAS Y LA IMPORTANCIA DE SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

A principios de la década de los ochenta, empieza a trabajarse Filosofía para Niños, mayoritariamente en escuelas particulares, y a través de su diseminación en diversas partes de la República la historia es similar. Durante los últimos diez años, aproximadamente, personas en el sector de la educación pública, y dada la extensión del conocimiento sobre Filosofía para Niños en diversos ámbitos educativos, han promovido la inserción de esta propuesta dentro de sus planteles. Desgraciadamente estos intentos a veces duran mientras el funcionario cuenta con los vientos políticos propicios. Cuando estos cambian, llega alguien nuevo y a veces se deshace de lo que su antecesor propugnó para introducir propuestas que beneficien a sus gustos personales o a sus allegados cercanos.

En Baja California Sur, por ejemplo, hubo la intención de ejecutarlo en el nivel estatal. El secretario de Educación en turno tenía la mejor disposición y la convicción de que era algo que valía la pena. Se comenzó a formar a profesores de los diversos niveles educativos, especialmente en La Paz, sin embargo, a los tres años de haberse hechos todas estas gestiones, ganó como gobernador alguien opuesto al partido del secretario de Educación que había promovido el programa. Este apoyo dejó de prestarse.

En Tabasco, como otro caso a destacar, existe apoyo del secretario de Educación para este tipo de propuestas, por lo que el Diplomado en Filosofía para Niños ya es reconocido como una de las intervenciones educativas que beneficien con puntos dentro de su carrera a los maestros que lo cursan.

Además, la Escuela Normal Urbana de Balancán, también en Tabasco, lleva tres generaciones de estudiantes que han cursado el Diplomado en Filosofía para Niños. Muchos de esos maestros están trabajando en escuelas rurales públicas del estado y algunos de ellos siguen ejecutando con entusiasmo el programa de Filosofía para Niños en sus salones de clase.

Hay otros ejemplos similares, pero, sin duda, el más impresionante por su compromiso, su estructura y su continuidad es el esfuerzo del SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México). Casi diez años de ir desarrollando una estructura organizativa con niveles de intervención, mecanismos de evaluación, formación continua, actualización y seguimiento de los docentes involucrados, son sólo algunos de los elementos que hacen de este esfuerzo un “parte aguas” en lo que respecta a la diseminación de Filosofía para Niños en el nivel del sector de educación pública y, ojalá, un ejemplo a seguir en otros estados de la República donde vaya apareciendo la preocupación genuina por proporcionar a los niños y adolescentes una oportunidad para desarrollar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo. Darles a ellos las herramientas necesarias para que, en esta sociedad que les ha tocado vivir y a donde van a tener que apostar todo su esfuerzo, para salir adelante con mejores probabilidades de éxito. Especialmente en sectores donde los estudiantes no tienen los recursos para pagar escuelas particulares que se destacan por llevar a cabo programas vanguardistas como Filosofía para Niños. Creo y siempre he insistido en ello, que la oportunidad para el desarrollo de habilidades de razonamiento y para desarrollar la dimensión filosófica de sus vidas no debe ser un privilegio de unos cuantos sino un derecho de todo niño y adolescente en nuestro país.

TRABAJO CON POBLACIONES INDÍGENAS Y DESARROLLO DE MATERIALES PARA LAS MISMAS

El diez por ciento de la población del país es indígena. También es la más desfavorecida y pobre del país. Las asimetrías e inequidades, discriminación y explotación de las que han sido objeto los pueblos indígenas durante cientos de años, fueron expuestas de manera patente con el levantamiento zapatista de 1994. Aunque se han creado más escuelas, hospitales, carreteras, el rezago educativo de la población indígena llevará generaciones para ser superado. Los maestros que enseñan en las comunidades indígenas tienen una formación

deficiente y en muchos casos no hablan la lengua de los niños con los que tienen que trabajar.

Las políticas para la “asimilación” de los pueblos indios al país pretendían “occidentalizarlos”, esto es, se procuraba que aprendieran español y que, finalmente, fueran verdaderos “ciudadanos mexicanos”. Pero es hasta principios del siglo XXI que se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y con ella la intención de revalorar la cultura indígena, así como sus lenguas y sus tradiciones, además de promover políticas educativas que vayan aboliendo las asimetrías del sistema.

En este sentido, la Comunidad de Diálogo y Filosofía para Niños desempeñan aquí un papel de suma importancia. Como espacio para la discusión de conceptos como cultura, identidad, tradición, discriminación, autonomía, entre otros muchos, pueden ir ayudando a los niños y adolescentes indígenas a entender sus circunstancias y a tener los elementos para decidir libremente los caminos por los que quieren llevar sus vidas.

Para este propósito se han publicado ya materiales especialmente dirigidos para ser trabajados con población indígena. Maestros indígenas y también estudiantes han colaborado para la creación de estos materiales. Esto se ha hecho, en parte, desde la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y también a través del CELAFIN, en la colaboración con estudiantes de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México como parte de su servicio social.

EL PAPEL DE LA FAMILIA Y EL ENLACE FAMILIA-ESCUELA

Como mencioné anteriormente, en México la reflexión acerca de la formación de docentes ha tenido un espacio privilegiado, sin embargo, a través de la experiencia de trabajar con escuelas en todo el país, me he dado cuenta de la importancia que tienen los padres de familia para la obtención de los objetivos de Filosofía para Niños y para facilitar el trabajo de las escuelas y los maestros que lo están realizando.

Filosofía para niños tiene una visión de lo que es el niño, lo que es la escuela y también tiene una visión de una sociedad “deseada”. Es por esto que la comunidad de diálogo promueve una serie de valores que no son neutrales; son valores democráticos de libertad, respeto e igualdad. Un ambiente autoritario en un salón de clase no es congruente con el ambiente que debe prevalecer en una comunidad

de diálogo. Es por esto que el maestro “tradicional”, que tiene las respuestas, que lo sabe todo y que enseña a sus alumnos a obedecer, no tiene cabida dentro de un contexto donde se quiere promover el pensamiento reflexivo, crítico y la razonabilidad. Por ello, ha ido quedando claro que para algunos maestros va a ser muy difícil cambiar hábitos aprendidos desde hace muchos años o transformar una forma de enseñanza basada en una autoridad incuestionable. Esos maestros no son invitados a trabajar en la comunidad de diálogo filosófico. Pero, ¿qué pasa con los niños después de sus clases de filosofía?, ¿dónde se les permite opinar?, ¿se respetan sus ideas?, ¿se les enseña a preguntar?, ¿a pedir y dar razones?, ¿llegan a una casa con una familia autoritaria en donde obedecer y “no contestar” es lo que prevalece? Esos niños pueden tener problemas, pues ven que en la escuela se les dice una cosa y en su casa no les permiten cuestionar o pedir razones. Es por esto que necesitamos enlistar el apoyo de los padres, llevarles la información necesaria acerca de lo que se está haciendo y explicarles las consecuencias de practicar un “estilo parental” o práctica de crianza determinada con sus hijos.

Por ejemplo, una de las estrategias que usan algunas de las escuelas que llevan a cabo el programa de Filosofía para Niños en el país, es la organización de conferencias para padres, en éstas se les habla de lo que se hace en este programa, de las herramientas importantes que sus hijos están adquiriendo allí, y de cómo éstas se vuelven indispensables para un mundo globalizado en cuanto a la información y la comunicación se refiere. No obstante, hay que aclarar que esta estrategia no se utiliza para que los padres sepan muchos datos, sino para que adquieran herramientas, estrategias y procesos de pensamiento que los vuelvan capaces de saber, frente a un problema determinado, qué datos necesitan, dónde pueden obtenerlos y cómo pueden procesarlos para resolver un problema en circunstancias específicas.

Después de la conferencia, los padres pueden hacer las preguntas que crean convenientes y, con base en ellas, resolver sus dudas. Por su parte, el maestro puede hacer lo posible para enlistar el apoyo a los padres y darle continuidad al trabajo que se hace en la escuela. Sin embargo, para que el maestro pueda hacer esto, también tiene que estar familiarizado con los estilos parentales para poder explicar, de manera sencilla y clara a los papás de sus alumnos, las implicaciones de cada uno de dichos estilos.

Ahora bien, con el advenimiento de la teoría de sistemas en psicología, que ve a la familia como un sistema equilibrado donde

sus miembros contribuyen a mantener ese equilibrio o a perturbarlo, han surgido clasificaciones complejas sobre tipos de familia.

Por esto, pienso que dentro de la formación de los docentes en Filosofía para Niños se podría incluir, para el caso de México, un apartado para este tema. Pero no en el sentido tan teórico y complejo como la teoría de sistemas, sino algo como los tres estilos parentales de los que se habla en la literatura psicológica desde hace ya muchos años.

El estilo parental autoritario, por ejemplo, no permite el cuestionamiento ni el diálogo, más bien, establece reglas fijas, claras e inflexibles; se hace lo que dicen los padres (por lo general el padre) y los niños tienen que obedecer. Como podrá notarse, este estilo parental choca con un esquema de interacción social dentro de una comunidad de diálogo filosófico. Aunque, de lo que se trata, no es de juzgar el modo en que los padres tratan a sus hijos, como de informarles lo que probablemente sucede con sus hijos cuando los tratan de ciertas formas.

En un hogar autoritario, el niño va a tener problemas cuando tenga la necesidad de tomar decisiones propias, es decir, le va a ser difícil responsabilizarse de sus acciones pues siempre hace lo que le dicen y, por lo tanto, si se algo sale mal, puede decir “es que tú me dijiste que lo hiciera de ese modo”.

Por su parte, el estilo incongruente indiferente se refiere al contexto familiar en donde puede ocurrir cualquiera de estas posibilidades de interacción: o bien los padres no tienen un verdadero interés en lo que le pasa al niño, o bien, hay inestabilidad familiar y sólo uno de los padres está presente o, incluso, es una familia disfuncional donde las reglas no son claras y, a veces, se permiten ciertas cosas y otras no y lo que la define es que es impredecible. Esto crea mucha inseguridad en el niño y, en este caso, la comunidad de diálogo sirve como un espacio estable donde se siente seguro y respetado y donde sus opciones cuentan y son escuchadas.

Finalmente, la familia autoritativo democrática es aquella que es muy congruente con lo que hacemos en la comunidad de diálogo, se escucha a los hijos, se les toma en cuenta para la toma de decisiones que afectan a la familia y se da el diálogo razonado para la solución de conflictos. Hay reglas claras en la familia pero también son flexibles.

En México todavía hay familias donde se hace, sin cuestionar, lo que dice el padre, mientras que los niños no cuentan porque se considera que no piensan y todo mundo tiene que obedecer y callarse. Por esto, creo que con Filosofía para Niños podemos ir cambiando este estado de cosas, pero no se puede evadir la responsabilidad

que se tiene de tratar con los padres de familia para propiciar estos cambios. Esto puede parecer controversial para algunos, pero creo que la responsabilidad de la escuela va más allá de lo que sucede en el salón de clase durante el horario escolar y si queremos que nuestros niños y adolescentes se acerquen a los objetivos de Filosofía para Niños, tenemos que reconocer esta responsabilidad y enfrentarla de la mejor manera.

CONACULTA Y UNESCO: SU INTERÉS EN FPN

Filosofía para Niños en México ha recibido atención de diversas instancias en diferentes momentos a través del tiempo. Algunas de estas han mantenido su interés y para otras ha sido algo pasajero.

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), por ejemplo, tiene un programa llamado *Alas y Raíces a los Niños*, que promueve el protagonismo infantil en la cultura y las artes y que tiene representantes en cada estado de la República. Hace unos años se me pidió una conferencia en Mérida para “Alas y Raíces”. En esa ocasión, estaban los representantes de todos los Estados y la mayoría mostró un interés en explorar más a fondo el trabajo realizado con el programa. A raíz de este encuentro se planteó con Angélica de Icaza la creación de un libro sobre el pensamiento y el arte de los niños. Es muy probable que este año pueda salir a la luz ese libro.

Asimismo, se ha trabajado en comunidades de diálogo con niños de la Ciudad de México y de Cuernavaca y se seleccionaron parte de los diálogos de estos niños acerca de los temas de la libertad, el pensamiento, los secretos y otros más. Posteriormente, un tallerista de CONACULTA fue a trabajar con los niños para que éstos realizaran dibujos referentes a los temas que se discutieron en las comunidades de diálogo. El libro será una manifestación de las ideas de los niños sobre estos temas, lo que escribieron acerca de ellas y la representación artística de su visión relativa a estas ideas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), ha tenido una presencia importante en el país desde hace muchos años y algunos de los objetivos más importantes de esta organización internacional son muy congruentes con los objetivos de lo que se hace en Filosofía para Niños: desarrollo sustentable, conservación del ambiente, globalización, entendimiento intercultural, educación para la paz y los derechos humanos, educación para la democracia, son algunos de ellos. Ha promoviendo actividades relacionadas con estas metas

escuelas en México afiliadas a la UNESCO y, algunas de ellas, también han adoptado Filosofía para Niños como una propuesta pedagógica muy congruente con estas metas y la comunidad de diálogo como un espacio educativo idóneo para reflexionar y crear compromisos de acción en este sentido.

En cambio, la Conferencia Internacional de ICPIC, a celebrarse en Jerusalén, en el mes de junio, aborda temáticas de fundamental importancia para los problemas más acuciantes y actuales que se estén enfrentando. El entendimiento intercultural, la identidad, la tolerancia, etc. son sólo algunos de ellos.

Como se puede colegir de lo expuesto hasta este momento, es cada vez más intensa la enseñanza de Filosofía que se desarrolla alrededor del mundo con miras a promover actitudes democráticas y a impulsar a la comunidad de diálogo filosófico como un espacio privilegiado, y, por primera vez, en noviembre del año pasado, en el día internacional para la enseñanza de la Filosofía promovido por la UNESCO, en París, Filosofía para Niños tuvo un reconocimiento y una representación importante de diferentes países, incluido por supuesto México.

¿QUÉ SIGUE PARA MÉXICO?

Seguir promoviendo esta propuesta que se convierte para los que estamos convencidos de ella en una forma de vida; seguir analizando y enriqueciendo las formas y estrategias de las que podemos valernos para que esto llegue cada vez más y más a los espacios de la educación pública y a las poblaciones de niños y adolescentes menos favorecidos.

En este sentido, también resulta muy importante apoyar a la Federación Mexicana de Filosofía para Niños para lograr la consolidación de las tareas que la nueva mesa directiva se ha planteado y que darán todavía más solidez a la propuesta de Filosofía para Niños en el país, con lo que se propiciará su desarrollo con la calidad e integridad que hasta ahora han colocado a México como uno de los países que, en el mundo actual, “saben lo que están haciendo y, por ello, son de aquéllos de los que podemos aprender más en lo que respecta al programa de Filosofía para Niños”.

Información sobre los autores

Ana Graciela Bedolla Giles. Investigadora de Tiempo Completo en el INAH. Ha trabajado la relación entre la educación y los museos. En 1996 creó el Programa Nacional de Servicios Educativos de los Museos del INAH, que dirigió durante dos años. Recibió la Mención Honorífica en la Edición 2003 de los Premios Nacionales que otorga el INAH en la Categoría de Planeación de Museos. Ingresó al Programa de Filosofía para Niños asistiendo a los Talleres Internacionales del IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University), impartidos por M. Lipman y Ann M. Sharp (1992 y 1993), y continuó su preparación hasta ser reconocida como Formadora de Docentes por la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, de la cual fue Secretaria (2002-2005). Ha participado en la organización de Conferencias Nacionales e Internacionales de Filosofía para Niños. Ha publicado numerosos artículos especializados y de divulgación en revistas como *Arqueología Mexicana*, *Tierra Adentro*, *Museos de México y del Mundo*, *Gaceta de Museos* y actualmente coordina la edición de un volumen de historias filosóficas. Sus intereses académicos se sitúan en la Filosofía de la Historia y en el fortalecimiento de la función educativa de los museos, aplicando la propuesta de Filosofía para Niños.

María Teresa de la Garza Camino. Licenciada en Filosofía por la Universidad Iberoamericana (UIA). Estudios de maestría en Filosofía para Niños. Montclair State College, New Jersey (1985-1986). Doctora en Filosofía por la UIA (1990). Profesora e investigadora de tiempo completo, de 1982 a la fecha, en la UIA, Santa Fe. Profesora e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, de 1990 a la fecha. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Fue Presidenta de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, A. C. Tradujo los capítulos 5 y 12 de *Filosofía en el aula* (Ediciones de la Torre, 1998). Investigador responsable en el programa de repatriación del CONACYT. Sus más recientes investigaciones se dirigen al campo de la Ética, especialmente de la Ética política y la Bioética. Entre sus libros se encuentran: *Antología de filosofía social. Compilación y comentarios* (UIA, 1992), *Democracia y Educación* (Visor, 1995) y *Política de la memoria. Una mirada sobre Occidente desde el margen* (Anthropos, 2002). Además de numerosos artículos en revistas especializadas y capítulos en seis libros colectivos. Ha sido profesor visitante de la Montclair State University y del Instituto de Filosofía del CSIC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II.

María Guadalupe Durán Pérez. Licenciada en Filosofía egresada de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán UNAM (1982). Egresada de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía), Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán UNAM (2011). Ha sido profesora del Colegio de Bachilleres (1986-1991) y de la Licenciatura en Filosofía en la FES Acatlán (2006). Actualmente es Jefa del Departamento de Registro y Certificación Escolar de Posgrado en la FES Acatlán. Para la obtención del grado de maestría, desarrolla una propuesta de intervención pedagógica para la mejora de la enseñanza de la filosofía a nivel bachillerato.

Eugenio Echeverría Robles. Estudió la licenciatura en Administración Educativa en la Universidad Anáhuac de la Ciudad de México. Después, realizó un posgrado en la Universidad de Aston, Birmingham, Inglaterra, donde trabajó con adolescentes de alto riesgo. La maestría en Filosofía para Niños (FpN) la hizo en la Universidad de Montclair, EUA, con Matthew Lipman y Ann Sharp. Cursó los estudios de doctorado en formación de docentes en la Universidad del estado de Michigan. Asimismo, hizo un trabajo de investigación en la Universidad de Hawai trabajando con niños y adolescentes de la isla de Oahu en varios contextos educativos. Ha asistido a más de cuarenta cursos en New Jersey y como parte de staff de Matthew Lipman como formador de docentes y ha trabajado Filosofía para Niños desde 1982 con niños y adolescentes desde preescolar hasta universitarios. Entre sus cargos se encuentran la Presidencia de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, A. C. y la Presidencia del International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). Actualmente es director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Tradujo los capítulos 9 y 19 de *Filosofía en el aula* (Ediciones de la Torre, 1998) y de *Lisa* (junto con Eduardo Rubio). Algunos de sus escritos sobre FpN son: "Knowledge and the Classroom" (*Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's Discovery*, 1992) y "Philosophy for Children with Indigenous Children" (*Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*, 2009). Junto con Patricia Hannam publicó el libro *Philosophy with teenagers: nurturing a moral imagination for the 21st century* (2009).

Pablo Flores del Rosario. Doctor en Filosofía de la Ciencia por el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIFs) de la UNAM. Formador de docentes en Filosofía para Niños, con estudios realizados en el IAPC de Montclair State University, New Jersey, EUA. Ex Presidente de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, (FMFpN). Miembro de la Academia Mexicana de Lógica (AML). Miembro del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC). Investigador Educativo en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Profesor visitante

y Conferencista Magistral en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia, y en la Universidad de Sto. Tomás y la Serena, Chile. Profesor invitado por la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, para impartir el curso “Epistemología y Educación”, en su Doctorado en Educación, por su Facultad de Educación. Libros: *Filosofía y Docencia para Profesores y Pensamiento y Razonamiento Lógico*. Varios artículos dispersos en libros. Organizador y ponente en los coloquios nacionales y congresos internacionales de Filosofía para Niños, en México, desde 1998.

Enrique Alejandro González Cano. Es licenciado en Filosofía (Universidad Intercontinental) y pasante de Maestría en Filosofía (UNAM). Profesor definitivo en la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 4 (UNAM). Actualmente es coordinador del Colegio de Filosofía y Miembro del Comité Editorial de la ENP Plantel 4. Colaborador del diseño e instrumentos de evaluación en la Dirección General de Evaluación Educativa, UNAM. Ha sido profesor de la Universidad Intercontinental y Coordinador del Área de Investigación del Centro de Formación Humanista de la Universidad Intercontinental; del Instituto de Comunicación y Filosofía, A.C. y del Instituto Franciscano de Filosofía y Teología. Trayectoria docente desde 1996, impartiendo clases en todos los niveles educativos. Entre sus publicaciones están: “El arte como expresión cultural posmoderna” (*Unidad y diversidad*); “Consideraciones sobre el pensamiento de John Rawls en torno a la justicia” (*Boletín del Instituto Franciscano de Filosofía y Teología*) y “Dinero-centrismo. Una crítica a la constitución del sujeto a partir del dinero” (*Incertidumbre. Un signo de nuestro tiempo*). Es miembro de la Academia Mexicana de Lógica y vocal del Círculo Mexicano de Profesores Filosofía.

Eloísa Amalia González Reyes. Licenciada en Filosofía por la UNAM (1990). Tiene estudios terminados de Maestría en la FFyL de la UNAM. Es profesora de Tiempo Completo Titular “C” Definitiva en el Plantel (5) de la ENP de la UNAM. Ha sido coordinadora y consejera técnica propietaria por el Colegio de Filosofía en la ENP. Participó en el Programa de Actualización Académica, PAAS IV (1997-1998). Fue titular de las Cátedras Especiales “Porfirio Parra” (1996-1997) y “Enrique Ruelas” (2002-2003). Ha realizado estancias de investigación en Argentina, Francia y universidades de España, impartido diversos cursos para profesores, presentado ponencias sobre temas de contenidos filosóficos y didácticos en diversos coloquios organizados por Universidades Nacionales y publicado artículos especializados y de divulgación en revistas como *Episteme*, *Mayéutica*, *La Razón Comunicada*, *Ecós de San Ildefonso*. Se desempeñó como Jefa del Departamento de Filosofía de la ENP (2006-2010). Actualmente forma parte del proyecto de Investigación PAPIME PE400909 *Mejoramiento interdisciplinario de*

la competencia argumentativa de los alumnos de bachillerato (2009-2012). Perteneció a cinco asociaciones profesionales. Sus principales intereses filosóficos se ubican dentro de la lógica y la filosofía de la educación.

Eduardo Harada Olivares. Profesor de Tiempo Completo Titular B Definitivo en el Plantel 8 de la ENP, UNAM. Es Maestro en Filosofía de la Ciencia por la UAM-Iztapalapa (1995-1997) y cuenta con estudios de Doctorado en la FFyL de la UNAM (1998-2001). En 2001, recibió el *Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos* en el área de Docencia en Educación Media Superior Humanidades, Ciencias Sociales y Económico-Administrativas. Ha sido responsable académico de los Proyectos de Investigación INFOCAB SB400307 *Enseñar a pensar dentro y fuera de la ENP* (2007-2009) y PAPIME PE400909 *Mejoramiento interdisciplinario de la competencia argumentativa de los alumnos de bachillerato* (2009-2012) así como beneficiario de la Cátedra Especial “Porfirio Parra” con el proyecto de actividades *De los razonamientos a la argumentación* (2007-2009). Compiló los libros *Irving Copi y la enseñanza de la Lógica* (UNAM, 2010) y *Pensar, razonar y argumentar: enseñar Lógica* (UNAM, 2011). Ha publicado numerosos artículos especializados y de divulgación en revistas como *Magister, Lux, Elementos, Ciencia Ergo sum* y *Mixcoac*. Ganó *The Biennial Award for Excellence in Interpreting Philosophy for Children* 2011, con el ensayo *Falacias y pensamiento multidimensional en Filosofía para niños*. Sus intereses filosóficos se sitúan en el ámbito de la filosofía de la ciencia, especialmente de las matemáticas y las ciencias sociales, así como la teoría de la argumentación, la lógica informal y el pensamiento crítico.

Gustavo Andrés Lund Medina. Pasante de Filosofía de la UNAM. Profesor de Lógica, Ética y Estética en la ENP de la UNAM. Participante en los Proyectos INFOCAB SB400307 y SB401108 así como en el PAPIME PE400909. En 2001 publicó el libro *Lógica y Pensamiento crítico*. Ha impartido numerosos cursos en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER, A.C). Sus principales intereses filosóficos se ubican dentro de la Lógica (pero informal y de la argumentación), la Ética (pero humanista y para la autonomía), la Estética y la Filosofía política.

María Elena Madrid Montes. Maestría en Filosofía por la Universidad de Indiana. Realizó una estancia de investigación en el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), en la Universidad de Montclair, Nueva Jersey de agosto 2006 a Febrero 2007. Fue *Secretaria del International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)*, de 2004 a 2005. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: “Enseñando virtudes cívicas” (*Entre maestros. Revista para maestros de Educación Básica*, No. 27, diciembre 2008), “Multiculturalism, Extreme Poverty and Philosophy

for Children” (*Philosophy and Childhood*, Vol. 4, No. 8, 2008) y “Reseña del libro de Gustavo Santiago, *El desafío de los valores*” (*Entre maestros. Revista para maestros de Educación Básica*, No. 27, 2008). Sus líneas de investigación son: Ética ambiental y Enseñanza de la Filosofía.

Marcos David Silva Castañeda. Es Licenciado en Ciencia Política y Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FCPys), en Economía por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco) y en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Unidad Ajusco). Especialista en Divulgación de la Economía por el Museo Interactivo de Economía (MIDE). Ha presentado diversas ponencias y conferencias en distintos eventos académicos como: *Encuentro Internacional de Pedagogía 2011* (FES-Argón), *Congreso Internacional de Filosofía 2011* (Asociación Filosófica de México-UAEM), *III Simposio Internacional en Hermenéutica 2011* (RIHE) y *Foro Economía y Cultura 2011* (UNAM-Facultad de Economía y UACM). Actualmente labora en el Centro de Estudios Hermenéuticos Antonio Valeriani (CEHAV), cursa el Entrenamiento Profesional Método Feldenkrais® México IV 2011-2015 y realiza estudios de posgrado en educación en la UPN-Unidad Ajusco. Sus intereses se encuentran en los estudios sobre la relación mente-cuerpo-sentimiento y el análisis socioemocional de la sociedad contemporánea -en específico, su vínculo con la construcción de ciudadanía como una forma, muy concreta, de estudiar el binomio Democracia-Estado de Bienestar, desde los estudios del desarrollo humano.

David Sumiacher D'Angelo. Licenciado en Filosofía por la Universidad de Rosario, Argentina (UNR), posee estudios de Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con su Tesis dirigida por el Dr. Walter Omar Kohan. Se ha formado para el trabajo con instituciones en la Tecnicatura en Sistemas Institucionales también en la ciudad de Rosario, Argentina. Ha trabajado dando clases en la Licenciatura de Pedagogía en la UNAM, es asesor y colaborador de la Editorial Pearson y Co-director y docente de CECADFIN (Centro de Capacitación Docente en Filosofía con Niños y Adolescentes). Es docente, además, del Instituto Salesiano de Estudios Superiores de la Ciudad de México en la Maestría en Estrategias de Aprendizaje y en la Licenciatura en Filosofía. En su trabajo con niños es también coordinador del Grupo Esperanza, División de Adolescentes de la Soka Gakkai (Organización laica budista para el desarrollo de la paz y la cultura) y trabaja semanalmente con todos los niveles de primaria del Instituto David Ausubel en Toluca, México. Ha dictado clases, talleres, cursos y conferencias en diferentes lugares del Latinoamérica y Europa sobre temas relacionados con educación, filosofía y filosofía con

niños y adolescentes y tiene diversas publicaciones sobre el tema en revistas electrónicas e impresas en México, Venezuela y Argentina.

Mónica Velasco A. Vidrio. Es Licenciada en Psicología por la UNAM (1982) “Master of Arts in Teaching” en Montclair State College, New Jersey (1989). Doctorado en Filosofía en la Universidad Iberoamericana Plantel Santa Fe (2002). Ha tenido bajo su responsabilidad la coordinación y asesoría en el área educativa, en instituciones públicas y privadas (1980-1995). Directora del Centro de Filosofía para Niños y Servicios Educativos de Guadalajara, A. C. (1993 a la fecha). Responsable académico de la Capacitación de maestros en Filosofía para Niños, a través de talleres y diplomados en México y en diversos países de América Latina. Miembro Fundador de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, A.C. Asesora Externa de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) en el Programa de Formación Continua en el Programa de Filosofía para Niños (2001 a la fecha). Ha publicado artículos en revistas especializadas en Filosofía para Niños y Educación: *Analytic Teaching* (Viterbo College), *Thinking* (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), *Aprender a Pensar* (Madrid, España), *Sinéctica* (Universidad ITESO, Guadalajara), *Renglones* (Revista del ITESO, Guadalajara) y *Revista de Psicopedagogía* (SEJ, Guadalajara). Sus intereses profesionales se sitúan en el ámbito de la formación docente para la integración de la indagación filosófica en el aula, la re significación de la práctica docente, el desarrollo de competencias y el diálogo como herramienta pedagógica.

Soledad Alejandra Velázquez Zaragoza. Licenciada, maestra y doctora en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) UNAM. Es profesora de carrera en la Escuela Nacional Preparatoria y de asignatura en los posgrados de la FFyL y la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán (MADEMS). Se ha dedicado al estudio de la filosofía natural en el Renacimiento y la Modernidad, especialmente en la filosofía cartesiana, así como a la investigación de la filosofía y su enseñanza, temas en los que cuenta con diversos ensayos y artículos, en publicaciones nacionales y extranjeras. Ha realizado estancias de investigación en las universidades de Salamanca, España; Princeton y Nueva Jersey, EUA, y en el Centro de Investigaciones Filosóficas de Buenos Aires, Argentina. Entre otros reconocimientos, recibió la Distinción Universidad Nacional para Jóvenes en el año 1997, en el área de docencia en Educación Media Superior, así como el premio “Norman Sverdlin” por la mejor tesis de doctorado del año 2003: *El espacio perceptual en René Descartes*, que otorga la FFyL de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), a partir del 2005. Desde 1990 es miembro del Seminario del Área de Historia de la Filosofía del Instituto de

Investigaciones Filosóficas (IIFs) de la UNAM, a cargo de Laura Benítez y José Antonio Robles. Actualmente es responsable del Proyecto de Investigación (DGAPA IN404311) “Platonismo y neoplatonismo en la modernidad filosófica”, que reúne a destacados investigadores mexicanos y extranjeros.

EDUARDO HARADA O. (COMPILADOR), IRVING COPI Y LA ENSEÑANZA DE LA LÓGICA, MÉXICO, UNAM, 2010, 180 PP.



La Lógica, como toda forma de cultura, debe ser investigada, enseñada y difundida. Irving M. Copi contribuyó en los tres aspectos al desarrollo de la Lógica en la segunda mitad del siglo XX. Especialmente, su trabajo educativo tendió un puente entre la investigación original y la difusión a la sociedad. Acompaña en la historia de la Lógica a creadores de la talla de Galeno, Boecio, Petrus Hispanus o Charles Dodgson (Lewis Carroll). Y, en México, a Alonso de la Vera Cruz, Antonio Rubio y Porfirio Parra.

El mejor homenaje a un educador proviene, como en este caso, de otros educadores. En este libro lo presentan, lo explican, lo discuten; muestran que lo respetan intelectualmente al no seguirlo ciegamente. Es un gran acierto el que Eduardo Harada haya preparado este volumen en homenaje a uno de los lógicos a los que más les debe la educación de las últimas décadas. La pasión más noble es el agradecimiento y, en este volumen, la pasión por la inteligencia rinde homenaje a una persona que supo tomar en serio, apasionadamente, su tarea de educar.

Raymundo Morado Estrada

Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM

EDUARDO HARADA O. (COMPILADOR), *PENSAR, RAZONAR Y ARGUMENTAR: ENSEÑAR LÓGICA*, MÉXICO, UNAM, 2011, 248 PP.



Los ensayos convocados por Eduardo Harada en este valioso volumen giran en torno a nociones fundamentales que forman parte de lo que se ha llamado lógica informal, pensamiento crítico, desarrollo de habilidades del pensamiento, y teoría de la argumentación. Sus autores –reconocidos profesores e investigadores– reflexionan críticamente en torno a las nociones de razonamiento, inferencia, argumento, argumentación, pensamiento, su enseñanza y su naturaleza. Al poner sobre el tapete de la discusión sus reflexiones y propuestas teóricas y sobre didáctica, dan un paso más para consolidar una idea que ha venido creciendo en el ámbito filosófico mexicano desde hace poco más de una década: la lógica ya no debe enseñarse como se venía haciendo y aun se viene haciendo en el aula, sobre todo en la enseñanza media superior. Todo profesor motivado para cambiar su enfoque didáctico encontrará aquí contribuciones que robustecerán su motivación y que lo invitarán a la reflexión y la discusión.

Alejandro Herrera Ibáñez

Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM



La filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México
editado por la Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAM,
se terminó de imprimir el 26 de octubre de 2012 en los talleres de
Master Copy S.A. de C.V. Av. Coyoacan 1450 Bis. Col. Del Valle, C.P 03220 México D.F.
ilustradora Paulina Hernández.

El tiro consta de 200 ejemplares impresos en offset sobre papel bond blanco de 90 gramos,
para su composición se utilizó tipos Garamond 11/13, 9/13 y Thesis Sans 9 pts.

