

La “comunidad de indagación” en la filosofía para niños de Mathew Lipman



**Universidad
de Cartagena**

Fundada en 1827



Acreditación Institucional de Alta Calidad
Resolución 2583 del 26 de febrero de 2014. Ministerio de Educación Nacional

Beatriz Elena Tuirán Hernández

**Universidad de Cartagena
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Filosofía
Cartagena de Indias
2019**

La “comunidad de indagación” en la filosofía para niños de Mathew Lipman



**Universidad
de Cartagena**

Fundada en 1827



Acreditación Institucional de Alta Calidad
Resolución 2583 del 26 de febrero de 2014. Ministerio de Educación Nacional

Beatriz Elena Tuirán Hernández

**Requisito para optar al título de:
Filósofa**

**Asesor
Kenneth Moreno May**

**Universidad de Cartagena
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Filosofía
Cartagena de Indias
2019**

Dedicatoria

A mi madre Loida Z. Hernández Ospino que con amor me apoyo incondicionalmente, a mi hermana Ana María Brieva Hernández que con esfuerzo y trabajo nos ha ayudado a salir adelante, a ellas que han sido el pilar, la razón y el ejemplo de mi vida.

Agradecimientos

Gracias a Dios primeramente por permitirme llegar a este punto de mi vida de la mano de mi amada madre Loida y de querida hermana Ana, quienes con paciencia se preocupaban por el avance y desarrollo de mi trabajo de grado. A ellas que han sido las promotoras de mis sueños, las que confían en mis aspiraciones, las que estuvieron conmigo todas las largas y agotadoras noches de estudio y preparación.

Gracias a mi prima Isela Caro y su esposo Jorge Nieves, quienes son un referente de amor por el conocimiento y la lectura, me alentaron a estudiar ésta maravillosa carrera que me ha permitido crecer como persona integral. También a toda la familia que en su momento me brindó apoyo, techo para terminar mis estudios y celebran mis logros, a mis primos más pequeños quienes fueron la inspiración de elección y desarrollo de mi tema.

A mi alma mater, gracias por permitirme formarme y en ella conocer a las maravillosas personas con las que compartí mi recorrido. A mi asesor Kenneth Moreno May que con paciencia me guío paso a paso por el camino de redacción y formación del trabajo que hoy les presento.

Contenido

Introducción	6
1. Los niños y el aprendizaje de la filosofía	8
1.1. El programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman	10
2. La metodología de la comunidad de indagación	14
2.1. El cultivo del pensamiento multidimensional	20
3. La filosofía al interior del concepto de comunidad de indagación	25
3.1 La filosofía como actividad. Educación y experiencia.	26
3.2 . Filosofía, democracia y comunidad de indagación.	30
Conclusiones	35
Bibliografía.....	39

Introducción

En una sociedad democrática, según lo que nos enseñan a lo largo de nuestro camino por las instituciones educativas, un ciudadano tiene derechos que el Estado debe garantizar, pero casi nunca se describen o se ve alguna preocupación por brindar las herramientas para formar ciudadanos reflexivos que puedan defender los derechos que en algún momento pueda negarle el Estado. Para Mathew Lipman, Filósofo, educador e investigador pedagógico estadounidense, es importante el pensamiento crítico en una sociedad democrática, pues este garantiza la libertad de pensamiento y la defensa de los derechos civiles. Para este filósofo la reflexión crítica y deliberativa está unida a la reflexión filosófica, por lo cual inició, teorizó y lideró el proyecto de Filosofía para niños, que tiene como objetivo promover el desarrollo de la competencia filosófica que, para Lipman, tiene una estrecha relación con los valores democráticos.

Lipman desarrolló toda una teoría y práctica sobre la creación de un pensamiento racional y razonable a través de una metodología particular. Propone todo un currículo que conllevaría a cambios en el sistema de educación y que permitiría enseñar a los niños a pensar por sí mismos. Este programa no es más que una estrategia para enseñar a que los chicos puedan pensar filosóficamente. Alumnos que piensen por sí mismos y que, con ayuda de sus compañeros y con la guía de los docentes puedan desarrollar debates o conversaciones sobre temas que son importantes para ellos.

La metodología propuesta por Lipman para llevar a cabo este programa es “la comunidad de indagación deliberativa”. Esta metodología tiene como propósito el que los niños adquieran compromisos con ciertos procedimientos de investigación y técnicas responsables de búsqueda, lo que presupone una apertura a la razón y a la elaboración de hábitos de pensamiento reflexivo.

Sin embargo, la metodología de la comunidad de indagación va más allá de esto y como intentaremos mostrar, guarda una estrecha relación con un ideal de pensamiento, de razón, sociedad y de democracia. Por otro lado, la comunidad de indagación se presenta como el resultado de un ejercicio deliberativo que solo se podría dar con ciertas condiciones que son intrínsecas a la filosofía misma: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo y ausencia del adoctrinamiento.

En este trabajo pretendemos en primera instancia hacer una exploración del concepto de “Comunidad de Indagación” en el proyecto de Filosofía para Niños de Mathew Lipman. A la luz de esto pretendemos explorar los fundamentos de este concepto en el pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey, que es reconocido como una de sus grandes inspiraciones.

Con esto en mente nuestro trabajo estará dividido en tres partes. En la primera parte esperamos hacer una exposición del programa de Lipman y sus motivaciones. En la segunda parte nos concentraremos en una exposición de la metodología de la comunidad de indagación en el programa para Filosofía para niños. En una tercera parte describiremos los fundamentos de esta metodología en el pensamiento de John Dewey.

1. Los niños y el aprendizaje de la filosofía

Para la mayoría de nosotros la filosofía es una actividad para adultos. Las exigencias mentales que propone un texto como la “Crítica de la Razón Pura” no están hechas para niños. Realmente uno no se imagina leyendo la deducción trascendental de los principios puros del entendimiento con un niño de 10 años. Sin embargo, el programa de Filosofía para Niños pretende desarrollar competencias argumentativas, estéticas, éticas y políticas. Esta no es una idea en sí misma con una aceptación en la tradición filosófica. Para Platón los jóvenes debían ser protegidos de la filosofía entendida como una actividad dialéctica que podía corromperlos. De lo que Platón hablaba no era de una negación absoluta, “lo que Platón estaba condenando en el libro VII de La República, no era que los niños practicasen la filosofía como tal, sino la reducción de ésta a los ejercicios sofisticados de dialéctica o retórica, cuyos efectos sobre los jóvenes serían especialmente devastadores y desmoralizantes” (Lipman, 1992, pág. 34). Sin embargo, cobijada por la autoridad de Platón, la educación tradicional siempre mantuvo la filosofía alejada de los niños y jóvenes.

Pero, los niños no son ajenos a las dificultades y problemas propios de la filosofía. En su vida diaria pueden encontrarse con dificultades epistemológicas como la diferencia entre apariencia y realidad, permanencia y cambio, y otros. Muchas veces hacen parte natural de los juegos de los niños y disfrutan enfrentándose a ellos (Lipman, 1992, pág. 114).

Por otro lado, los niños tampoco son ajenos, en su vida diaria, a lidiar con problemas o dilemas morales. Por ejemplo, ¿si debo cuidar de mi mascota animal y la amo, por qué tengo derecho a matar otros animales para comerlos? Este dilema es cierto no surge muchas veces de manera natural en el niño, pero ciertas situaciones pueden desencadenarlo.

Además, como veremos más adelante, el programa de Filosofía para Niños no pretende ser un simple programa de enseñanza de la filosofía, para Lipman, el propósito del programa es doble, primero enseñar a pensar, generar habilidades de pensamiento, segundo educar a los niños en el ejercicio de la democracia.

Desde este punto de vista, es posible incluso defender el programa apoyándose en el primero de estos propósitos. La relación del niño con el pensar. “El programa de Lipman en ese sentido

defiende el derecho de los niños a pensar y a razonar” (Lipman, La filosofía en el aula, 1992). Naturalmente los niños hacen preguntas, tienen una curiosidad que les es natural, lo que Lipman propone es el desarrollo de esa habilidad para hacerla prosperar y desarrollarse no solo cuantitativa sino cualitativamente. Esto no es sólo un asunto de capacidad, sino un asunto legal, un asunto de derecho de los niños a desarrollar estas capacidades.

En los próximos años la discusión de los filósofos necesitará dedicarse más y más a los temas que están surgiendo acerca de la libertad académica de los niños, según estos temas vayan proliferando bajo diversos encabezamientos, como el derecho del niño a saber, a razonar, a dudar, a creer” (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 364)

Es a partir de esta reflexión que se abre todo un campo de investigación que pretende introducir a los niños en el buen uso de estos derechos y de estas capacidades que los prepararán para el futuro.

Pero, más allá de esto, el programa de Lipman pretende enfrentarse a una realidad del mundo de la educación. Para Lipman, la educación tradicional ha fallado precisamente en enseñar a pensar a los niños y a enseñarlos a ser personas razonables.

En este tema Lipman sigue muy de cerca a Dewey para quien, por ejemplo, los libros de texto clásicos de la enseñanza infantil y juvenil están ligados al desarrollo de la docilidad de la conducta, la receptividad simple y la obediencia ciega (Dewey, 2003, pág. 34). Para Dewey, igual que para Lipman, la adquisición de conocimientos que favorece la educación tradicional se centra en la memorización de un producto acabado, algo estático que no está preparado para enfrentarse al futuro ni al mundo cambiante (Dewey, 2003, pág. 36).

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 (...). Igualmente triste es que el modelo de adquisición de información que predomina en la educación, más que el de animar a los niños a pensar por sí mismos, fracasa incluso de acuerdo con sus mismos criterios, ya que constantemente nos quejamos de lo poco que nuestros alumnos padecen saber de la historia del mundo, o de su organización política y económica. El resultado del modelo tribal es que ahoga el pensamiento en el estudiante, en vez de suscitarlo. (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 39)

Para Dewey, además, muy acorde con su pragmatismo, “los conceptos cuando son enseñados en abstracto tienen poca utilidad, porque el niño no ha aprendido a usarlos en sus problemáticas

diarias" (Dewey, 2003, pág. 36). El estudiante se encuentra en cambio atado a un esquema o estructura que desestimula cualquier pensamiento creativo o espontáneo.

En nombre de la disciplina y el buen orden, las condiciones escolares parecen a menudo acercarse lo más posible a la monotonía y la uniformidad. Los pupitres y las sillas están en posiciones fijas; se trata a los alumnos con precisión militar. Durante largos periodos se hojea una y otra vez el mismo libro de texto, en perjuicio de otras lecturas. Todos los temas son excluidos de la exposición, a excepción de los que vienen en el texto; tanto se enfatiza el «sistema» en la conducción de la exposición, que la espontaneidad queda excluida, y lo mismo ocurre con la novedad y la variedad. (Dewey, *Cómo pensamos*, 1998, pág. 29).

La educación tradicional se fundamenta entonces en una visión del conocimiento según el cual este ya se encuentra construido y el único problema que suscita a nivel pedagógico es su eficaz transmisión. Así, la labor del docente es mecánica y autoritaria. Por otro lado, la educación tradicional se basa en una idea del conocimiento fragmentado en disciplinas cuya conexión es accidental y esporádica.

Sin embargo, para Lipman el problema fundamental es otro:

¿En qué aspectos nos ha defraudado más la educación? Es necesario que aquí nuestra respuesta no sea ambigua (...): la mayor decepción de la educación tradicional ha sido su fracaso para conseguir gente que se acerque al ideal de una persona razonable. (Lipman, *La filosofía en el aula*, 1992, pág. 37)

Más adelante tendremos la oportunidad de aclarar en qué sentido se habla aquí de razonable, pero la idea básica es la de una persona que tenga pensamiento crítico e investigativo y educada para vivir en una sociedad democrática.

Tanto, Dewey como Lipman defenderán un modelo de educación fundado en la investigación, esto es, la adquisición del conocimiento basado en la experiencia y en la reconstrucción del saber a partir de esa experiencia, una experiencia que como veremos se basa en un ejercicio de cooperación entre los niños cuyo paradigma es el de una comunidad democrática, donde el docente tiene un papel muy diferente al que tiene en la educación tradicional.

1.1. El programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman

Lipman fundamenta, entre otras razones, su proyecto de Filosofía para Niños en el derecho de los niños a pensar. Pero no es solo un derecho, una de las ideas centrales del proyecto es la

clara evidencia de que los niños efectivamente son capaces de procesos de pensamiento a edad temprana. Las visiones pedagógicas tradicionales, en algunos casos, en cambio

... Niegan que las tendencias a la actividad reflexiva y verdaderamente lógica sean innatas a la mente y que se muestren en un periodo temprano, puesto que las condiciones externas las provocan y la curiosidad innata las estimula. Existe una disposición innata a extraer deducciones, y un deseo inherente de experimentar y probar. En cada etapa de su desarrollo, la mente tiene su propia lógica. Recibe sugerencias, las pone a prueba mediante la observación de objetos y acontecimientos, saca conclusiones, las ensaya en la acción, comprueba que a bien se confirman, o bien necesitan una corrección, a deben ser rechazadas. (Dewey, *Cómo pensamos*, 1998, pág. 42)

Precisamente, por esta razón el programa tiene como uno de sus principios fundamentales en materia de educación y formación una idea de Dewey que es importante tener en cuenta; La educación debe tener como propósito “la transformación de las potencialidades naturales en capacidades probadas y experimentadas, esto es, la transformación de la curiosidad más a menos casual y la sugerencia más o menos esporádica en actitudes de investigación atenta, prudente y rigurosa” (Dewey, 1998, pág. 42).

Fundamentado en este principio Lipman despliega todo un programa que pretende guiar al niño en el desarrollo de sus facultades, aprovechando sus intereses y su curiosidad natural y elevando además sus procesos cognitivos hacia grados racionales cada vez más avanzados.

Lipman elabora el programa de Filosofía para Niños durante los años setenta y ochenta. La clave del programa es una serie de novelas donde el niño sigue las aventuras de ciertos personajes y sus amigos hacia el cuestionamiento de ciertos problemas y dificultades de todo orden, desde las de orden lógico y de desarrollo de categorías de pensamiento, hasta problemas éticos, estéticos, epistemológicos y sociales. El programa, esta conformado por una serie de novelas, las cuales están redactadas de tal manera que se favorece el diálogo entre personajes y su cooperación en la búsqueda de respuestas a preguntas que ellos mismos se van planteando a partir de sus experiencias personales y compartidas.

Las novelas son complementadas con un conjuntos de manuales que instruyen capacitan a los docentes en la metodología del programa que, como veremos, gira alrededor del concepto de comunidad de indagación.

A partir de estas consideraciones Lipman es capaz de

Crear un programa orientado a desarrollar distintas habilidades (tanto cognitivas como sociales) en los niños y jóvenes en edad escolar a partir del enfrentamiento que éstos habrían de tener con sus propios problemas en tanto estos son iluminados desde la perspectiva de la reflexión filosófica. Ello implicaba, por cierto, una redefinición de la filosofía misma, que desde ahora podría ser comprendida como actividad lúdica y constructiva en la cual todos los seres humanos (y muy especialmente aquellos que no han perdido la capacidad de asombro) se comprometen en un esfuerzo de indagación por los supuestos, las consecuencias y el lenguaje que utilizan en tanto dicen, piensan o hacen algo y se comprometen a preguntarse y a examinar críticamente su modo de razonar en el ámbito de una comunidad de diálogo e indagación (Pineda, 2004, pág. 40).

En palabras de Lipman, el objetivo del programa es “Ayudar a los niños a pensar por sí mismos” (Lipman, 1992, pág. 129). Esto implica ayudar al niño a desarrollar un conjunto de habilidades y facultades de índole diversa. A partir de ellas el programa pretende cultivarlas y complejizarlas. Entre esas pretensiones tenemos:

- “Mejorar la capacidad de razonar” (Lipman, 1992, pág. 129), siempre teniendo en cuenta que los niños son capaces de hacerlo el programa pretende ayudarles a desarrollar esa habilidad basada fundamentalmente en el ejercicio de la lógica, pero sobre todo que aprendan que uno debe “pensar por sí mismo” una idea que contempla pero va más allá del idea de la ilustración kantiana, pues se fundamenta en la idea del conocimiento y el pensamiento como algo que nace de la experiencia del individuo y de su relación con los otros.
- “Desarrollar la creatividad” (Lipman, 1992, pág. 143), pues no se trata de mejorar sólo las capacidades lógico formales abstractas, sino de entender que el ejercicio del pensar va unido con la imaginación, la creatividad y la adaptación de la mente a nuevos contextos.
- “Favorecer el crecimiento personal e interpersonal” (Lipman, 1992, pág. 144), ya que no se trata sólo de desarrollo intelectual, sino que el programa entiende muy bien que lo racional y lo emocional se encuentran vinculados en el ejercicio de la deliberación cooperativa. De este modo se intenta favorecer la autoestima la madurez emocional y las relaciones interpersonales.
- “Alienta la discusión y el sopeso de razones” (Lipman, 1992, pág. 204), pues enseña que la solución de los problemas sólo puede lograrse a través de la comunicación y reflexión de los problemas en conjunto con otras personas.

- Desarrollar la comprensión ética y moral, siempre partiendo del principio que no se trata de la transmisión de reglas o principios morales, sino que lo que se busca es insistir “en el método de la investigación ética más que en las reglas morales específicas de un grupo concreto de adultos” (Lipman, 1992, pág. 145). Se trata entonces de desarrollar la sensibilidad ética y la rigurosidad en el uso de los argumentos.

Las novelas del programa de Filosofía para Niños están divididas por etapas teniendo en cuenta la edad de los niños. En una primera etapa, en el preescolar, a los 7 años, el programa inicia con uno o dos cuentos cuyo propósito es introducir a los niños en ciertas habilidades de pensamiento básicas y en el pensar sobre los propios sentimientos. Uno de los objetivos fundamentales de esta etapa inicial temprano es que los niños se familiaricen con la metodología del programa: la comunidad de indagación. Esta etapa se encuentra tratada en la novela Elfi y su respectivo manual docente.

Luego pasamos a la edad de 8 a 9 años donde el niño es introducido a ciertos conceptos filosóficos abstractos relacionados con la filosofía de la naturaleza, como causa-efecto, espacio, persona, y sigue con el desarrollo de habilidades de pensamiento lógicas. Esta etapa se encuentra tratada en las novelas Kio y Angus y en sus manuales.

De los 10 a los 11 años se desarrolla la investigación filosófica de mano del estudio de la lógica formal e informal, y la filosofía del lenguaje. También se desarrolla aquí habilidades relacionadas con la investigación científica y la ontología. Esta etapa se encuentra tratada en las novelas Pixi y Nous y sus manuales.

De los 12 a los 17 años el ejercicio se centra en la formación y la investigación ética y en temas como la justicia, los derechos de los animales y el desarrollo de otros conceptos de filosofía política y social. En otra novela independiente se trata el tema de la habilidad de escritura, sobre todo la creativa. Esta etapa se encuentra tratada en las novelas Ari, Lisa, Suki y Marcos y sus manuales.

Cada una de estas novelas pretende desarrollar en el niño habilidades que se encuentran en consonancia con su desarrollo cognitivo. El objetivo no es adoctrinar a los niños en ciertas escuelas filosóficas o autores, sino apoyarlos para usar su propia curiosidad e interés para ganar comprensión de ciertos problemas y de ciertos conceptos, siempre prestando atención al hecho

que la investigación filosófica es una actividad colaborativa y dialógica. Es por esta razón que la metodología en el aula es tan importante y el programa obliga a revisar todos los paradigmas clásicos en la educación primaria. Para lograr una metodología adecuada Lipman introduce el concepto de comunidad de indagación. Como veremos, la comunidad de indagación es algo más que una simple metodología y hunde sus raíces en la esencia del programa.

2. La metodología de la comunidad de indagación

De acuerdo con lo expuesto, se hace necesario cambiar la metodología clásica de enseñanza en el aula. La metodología clásica privilegia la transmisión pasiva de conocimiento, pero fracasa la mayoría de las veces al querer generar procesos de pensamiento propios que puedan desarrollar las capacidades del individuo y volverlo una persona razonable. El método tradicional fracasa además por no partir del interés del niño, y de sus propias experiencias.

Por su parte el programa de Filosofía para Niños propone una metodología que parte del propio interés y la curiosidad del niño, y que lo estimula a generar procesos de pensamiento propios que le permiten transformar su experiencia en criterios útiles y apropiados para la vida en sociedad. Es por esta razón que es necesario encontrar una manera de que los estudiantes compartan sus opiniones y argumentos, creen un sentido de responsabilidad compartida hacia la búsqueda cooperativa de respuestas y desarrollen de esta forma sus capacidades de diálogo y de investigación.

Este último punto es importante, el propósito fundamental de la actividad de los estudiantes debe ser la investigación. El objetivo de la investigación filosófica tal como Lipman lo entiende se encuentra descrito en el manual para el docente de la novela Lisa (investigación ética) de esta forma:

Tener la oportunidad de tratar la enorme cantidad de problemas que constituyen la ética y tratar de determinar con cierta coherencia y consistencia cuáles son los temas importantes y cómo debe uno tratar de resolverlos. No se debe esperar de Lisa que sea un manual de respuestas para la gente joven. Más bien al contrario, un estudio de Lisa en forma de debate capacita para reconocer los factores que hay que tener en cuenta al modelar nuestro propio punto de vista en ética. Un curso con Lisa, también

proporcionará al estudiante la comprensión de los procedimientos útiles para analizar y resolver situaciones conflictivas desde el punto de vista ético. El ser capaz de identificar estos procedimientos, es uno de los principales objetivos de la investigación ética. A pesar de ello, los problemas de la vida real rara vez ceden a estrategias prefabricadas. Por lo tanto, es cada uno en particular el que debe decidir en su momento cómo y cuándo poner en práctica estos procedimientos, y consecuentemente cómo debe vivir. (Lipman, Investigación Ética. Manual para acompañar a Lisa, 1988, pág. 43)

Podemos ver que por investigación Lipman no entiende la búsqueda de la verdad objetiva más allá de las opiniones, ni la búsqueda de evidencias empíricas para la verificación o falsación de teorías o enunciados, para Lipman es posible que la investigación trate sobre estas actividades, pero su sentido va más allá de eso, sobre todo cuando se trata de Filosofía para Niños:

Por investigación entendemos, por supuesto, constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. De ningún modo queremos decir que la investigación ponga mayor interés en el descubrimiento que en la invención, o en actividades gobernadas por reglas que en actividades improvisadas. Los que crean obras de arte practican esa investigación tanto como los que escriben nuevos tratados epistemológicos o realizan nuevos descubrimientos en biología (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 40).

La investigación es entendida por Lipman fundamentalmente como un compromiso (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 40) hacia la exploración autocorrectiva, y en esto Lipman sigue los pasos de Pierce y de Dewey, para quienes la investigación es una actividad de búsqueda y examen racional de argumentos, hechos, criterios y principios.

El otro punto importante aquí es que la investigación no es un asunto solitario, no es algo que pueda llevar a cabo un sujeto aislado de una comunidad.

Generalmente se hace en grupos de individuos con objetivos similares, individuos que intercambian ideas entre ellos, se respetan las opiniones, aportan razones para defender sus puntos de vista, deseando encontrar alternativas e intentando construir juntos lo que sería una razonable comprensión de las distintas maneras en que los humanos puede decirse que viven correctamente. (Lipman, Investigación Ética. Manual para acompañar a Lisa, 1988, pág. 43)

Podemos ver entonces que la investigación en el paradigma metodológico de Lipman implica la construcción de una comunidad, entendida como un conjunto de individuos con un objetivo en común y que son capaces de cooperar en la construcción colectiva de una comprensión y de un saber. También implica que esta comunidad debe construirse sobre las bases del compromiso y

la responsabilidad. Estos valores morales o éticos son esenciales para la construcción de una comunidad que tenga como fin la investigación. Por su parte, el sujeto de conocimiento en la Filosofía para Niños debe entenderse entonces como social, y en esto Lipman de forma explícita pretende seguir los pasos de Lev Vygotski, para quien el pensamiento debe entenderse como un proceso de internalización psicológica de procesos e interacciones sociales.

La explicación de Vygotski sobre los orígenes sociales del pensamiento abogaba claramente por una reconstrucción del aula, de modo que, a través del diálogo firme y razonable, se formase una matriz que, a su vez, generase el pensamiento de los niños, pensamiento que consecuentemente sería firme y razonable. El pensamiento rígido, que caracteriza a tantos niños durante cierto período, después de iniciar la vida escolar, es consecuencia directa de la conducta anquilosada y “anquilosante” de sus compañeros, a quienes no se les permite comportarse como una comunidad reflexiva. Con este hallazgo magistral, Vygotski reveló lo que probablemente constituye la causa más común del fracaso educativo –el error de no convertir el aula en una comunidad de indagación discursiva-, y apuntaba la dirección que debían tomar los educadores con el fin de corregir la situación. (Lipman, *La filosofía en el aula*, 1992, pág. 64)

Al unir estos dos requisitos, hacer investigación, construir comunidad, llegamos a la idea que Lipman menciona al final de la cita anterior: es necesario convertir el aula en una comunidad de investigación o indagación. La palabra discursiva o deliberativa es también significativa en la medida que pone el acento en el aspecto dialógico y argumentativo del proceso, además de hacer énfasis en la construcción común que es necesario realizar.

La construcción de la comunidad de indagación deliberativa no debe entenderse como un simple requisito metodológico de la Filosofía para Niños, pues en la medida que el objetivo de ella es el formar personas razonables y educadas en la democracia, la comunidad de indagación se transforma en un espacio donde este tipo de personas puede crecer “Al ser una condición de posibilidad del desarrollo de la persona razonable, el objetivo de la Filosofía para Niños no es otro que convertir el salón de clase en una comunidad de indagación deliberativa” (Lipman, *La filosofía en el aula*, 1992, pág. 118).

A partir de estas consideraciones, es posible definir la comunidad de indagación deliberativa, según la describe Lipman, como un grupo de personas que en actitud cooperativa examinan un problema de su interés y a partir de sus propias experiencias y a través de un compromiso dialógico que involucra habilidades lógicas y argumentativas van tomando decisiones concertadas o re-construyendo un saber común con el propósito de ganar comprensión sobre ese problema.

Sobre esta definición que propone la comunidad de indagación de Lipman se pueden hacer algunas consideraciones adicionales.

- a) En ella no se hace referencia a que el grupo de personas son niños. Partiendo del presupuesto que los niños son personas, con actitudes y capacidades racionales que los hacen competentes para llevar a cabo discusiones o tomar decisiones. Desde este punto de vista el desarrollo de una comunidad de indagación en el aula nos obliga a repensar al niño en tanto sujeto competente de diálogo y de razonamiento, hasta el punto de que podamos afirmar que no sólo el niño es un interlocutor dialógico válido, sino que es capaz de formular preguntas e inquietudes de índole filosófica.
- b) En ella además el carácter propiamente filosófico de los temas no aparece. Esto es importante por dos razones. La primera, porque una comunidad de indagación se caracteriza no tanto por el tema del estudio, sino por los procesos que se llevan a cabo en el interior y que son capaces ellos mismos de formar personas razonables, sin importar el tema. La otra razón tiene que ver con que los problemas filosóficos no se tratan en su pureza teórica, sino discutiendo dificultades reales en la vida de los niños, y poco a poco se intenta elevar la complejidad de la discusión de tal manera que los niños a partir de sus propios intereses y experiencias vayan reconstruyendo conceptos elevados.

En el texto de Pineda titulado “Filosofía para niños. El ABC” publicado en 2004, podemos encontrar una caracterización de la comunidad de indagación muy detallada e interesante que enfatiza en el crecimiento personal e interpersonal de sus participantes:

El tipo de comunidad que busca conformar Filosofía para Niños no es una comunidad de sabios ni de “iniciados” en un saber. Es simplemente una comunidad de personas que buscan crecer interiormente en permanente interacción con otros. Cuando hablamos, pues, del crecimiento personal e interpersonal como uno de los objetivos “macro” del programa, lo que queremos señalar es que, en la medida en que éste se desarrolle con seriedad y cuidado, deberá permitir que los individuos alcancen una mejor comprensión de sí mismos y, con ello, una mayor conciencia de sus emociones, actitudes e intereses. (Pineda, 2004, pág. 48)

Pineda además es capaz de mostrarnos otra característica importante de la comunidad de indagación deliberativa. En ella los participantes no busca demostrar nada, ni buscan la adhesión a sus tesis por parte de los demás miembros de la comunidad. Se trata más bien de abrir un espacio de discusión razonada.

No se trata de discutir propiamente, es decir, de enfrentar mis ideas con las de otros para llegar a ver, finalmente, quién tiene la razón. Se trata, más bien, de dialogar, es decir, de intentar “movernos a través del logos”, es decir, de dejarnos llevar por la propia exploración de las ideas hasta elaborar nuevas comprensiones de las cosas. (...) Esto es lo esencial en una comunidad de indagación: no se trata de “ganar” una discusión, de mostrar a otro que tengo la razón, sino de cultivar un comportamiento razonable. (Pineda, 2004, pág. 59)

La idea detrás de la comunidad de indagación es que el contexto y el medio a través del cual se enseña es determinante, sobre todo porque puede enseñar a los niños que el saber y la producción de sentido son productos colectivos que solo aparecen cuando el trabajo solidario y colaborativo entra en escena.

La metodología en concreto ocurre en dos fases, en una primera fase se lee el texto que se va a discutir y se desarrolla un conjunto de preguntas alrededor del texto. Luego, inicia una discusión y un debate sobre esas preguntas. El papel del maestro es importante aquí, pues ya no se ve como un transmisor de información, sino como un facilitador y un guía.

El propósito es instigar la curiosidad y la imaginación de los estudiantes, guiar sus habilidades argumentativas, hacerlos conscientes de sus dificultades y de cómo superarlas.

El profesorado debe alentar a los estudiantes para que lean más allá de los niveles más superficiales del texto y descubran los significados que estos niveles esconden, de la misma manera que la prescripción de un médico, por abstracta y breve que sea, puede ocultar un firme compromiso por curar al paciente; o un poema sobre una nube puede no aportar mucha información sobre la nube pero sí puede expresar un gran aprecio por el lenguaje. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 14)

Dentro de los compromisos fundamentales metodológicos de la comunidad de indagación se encuentra en alentar el diálogo y la discusión filosófica (Lipman, 1992, pág. 205), entendiendo que no toda discusión tiene ese compromiso y que hay discusiones malas y buenas. La diferencia fundamental entre las dos últimas es fundamental para entender la metodología de la comunidad de indagación. Lipman rechaza de entrada el criterio usual según el cual una buena discusión ocurre cuando se llega a un simple acuerdo o cuando todos los involucrados participan (1992, pág. 205). Muchas veces una discusión no termina en acuerdo unánime, pero se gana en comprensión de los disensos que separan a las partes. Como ejemplo tenemos a las personas que aprenden más escuchando que hablando, así que los criterios no valen.

Lipman propone en contraste dos criterios fundamentales en relación con determinar cuando ha tenido lugar una buena discusión.

1. Para Lipman “Una buena discusión ocurre en cualquier área cuando el resultado final marca un progreso definitivo comparado con las condiciones que existía cuando comenzó” (1992, pág. 206). Este progreso puede describirse de muchas maneras, un progreso en comprensión, en haber alcanzado un consenso en algún punto, en haber descubierto un problema esencial, aunque no se haya podido resolver o no se haya podido encontrar una única respuesta correcta, etc. Para Lipman, una buena discusión siempre construye algo.
2. Una buena discusión logra conseguir lo que Lipman llama una “comunidad de mentes” (1992, pág. 206) donde los individuos pueden cruzar sus perspectivas para formar un marco de referencia común. “el que haya completo acuerdo o desacuerdo al cierre del episodio tiene poca importancia; lo que importa es que las contribuciones de cada participante se relacionan y se esfuerzan unas a otras” (Lipman, 1992, pág. 206).

Este último criterio es consistente con lo que habíamos mencionado más adelante. El propósito de una comunidad de indagación deliberativa no es demostrar ni persuadir, sino construir algo juntos. Esto es tan esencial que para Lipman constituye la epistemología misma de la metodología, que él llama “equilibrio reflexivo”.

Este equilibrio supone que el conocimiento es falible, por lo que el objetivo de una comunidad de investigación en el aula no es encontrar un fundamento absoluto del conocimiento, un cimiento inamovible, sino que hay que rehacer, mejorar y revisar constantemente todo lo que no funciona para mantener el equilibrio reflexivo. Este no se basa, pues, en una noción de verdad absoluta. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 10)

Esto no quiere decir que llegar a acuerdos no sea un propósito deseable, pero este acuerdo tendrá o no valor en la medida que se logre este equilibrio reflexivo que solo es posible a través de un compromiso que va más allá del alcance del acuerdo y que tiene como objetivo fundamental “potenciar el pensamiento (y con ello, el pensamiento de alto nivel), el razonamiento, el juicio y la deliberación razonable; así como la manera de preparar a los participantes para convivir en una democracia orientada hacia la investigación” (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 82).

Esto tiene como consecuencia que el rol del maestro cambia. El maestro no se entiende ahora como un transmisor de información y como un ejecutor de una disciplina apropiada para la transmisión pasiva. Se trata más bien de que el docente sea un guía y un facilitador en el

encuentro que los mismos estudiantes deben hacer del equilibrio reflexivo buscado (Lipman, Investigación Ética. Manual para acompañar a Lisa, 1988, pág. 43). El docente entonces debe estimular la participación y la exposición de los puntos de vista de los estudiantes, ayudar que los estudiantes se expresen de forma auténtica, reformular los puntos de vista de los estudiantes ayudándolos a ganar claridad. Ayudarlos a buscar coherencia en sus planteamientos, buscar presuposiciones, pedir definiciones, señalar falacias, pedir razones, buscar y seleccionar preguntas, obtener alternativas. Esto de nuevo tiene el objetivo no influenciar temas o conclusiones, sino ayudar a los niños a pensar por sí mismos (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 119).

El profesor tiene responsabilidad de garantizar que sus alumnos disponen de los medios, a lo largo de la discusión filosófica, para defenderse a sí mismos. Así, una justificación para enseñar lógica diferente a la de formar a los niños a pensar rigurosamente, es que les capacita para forzar igualmente a sus oponentes a pensar rigurosamente. (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 119)

El tema del pensamiento es importante, por eso vamos a dedicar un apartado a este tema, intentando mostrar qué tipo de pensamiento se pretende desarrollar la metodología de la comunidad de indagación.

2.1. El cultivo del pensamiento multidimensional

Uno de los presupuestos fundamentales de la Filosofía para Niños es que el pensamiento es un proceso natural, pero que es también una habilidad que puede ser desarrollada, perfeccionada y ampliada (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 66). Esta tal vez sea también un presupuesto de la educación en general, pero la educación tradicional, centrada en la adquisición de conocimientos, se concentra en desarrollar cierto tipo de habilidades de pensamiento limitadas, como la memorización. En cambio, uno de los propósitos fundamentales de la Filosofía para Niños es que los niños perfeccionen su capacidad de pensamiento, entendiendo que el pensamiento es mucho más que la adquisición de conocimientos y que en general pensar es una actividad que tiene significados muy variados.

Unas veces, el pensamiento se mueve suave y rutinariamente, como los vagones de un tren en sus raíles; otras, camina libremente como un pájaro, con el resultado de que vemos el primer tipo de pensamiento como lineal y explicativo, y el segundo, como inventivo y expansivo. Algunas veces, el pensamiento parece puramente calculador;

otras veces, conjetural, hipotético e imaginativo; otras, es una colección de pensamientos compactados mecánicamente como un paquete de higos prensados. En ocasiones, los pensamientos se relacionan entre sí orgánicamente, cada uno va asumiendo un papel diferente, pero cooperan entre ellos para darnos una visión más completa de aquello que estamos considerando. Unas veces, el pensamiento es cuantitativo; otras, expositivo o narrativo. La lista continúa, pero será suficiente si reconocemos que pensar implica la transacción y el entrecruzamiento de diferentes formas de comportamiento mental (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 15)

Partiendo de este hecho, Lipman va a sostener que existen tres tipos de dimensiones del pensamiento que engloban las múltiples dimensiones del pensar y que son necesario cultivar en la Filosofía para Niños. Estas dimensiones son: la dimensión crítica del pensamiento, la dimensión creativa del pensamiento y la dimensión cuidadosa del pensamiento. (Lipman, 2016, pág. 10). Para Lipman, poner el acento en alguno de estos valores puede cambiar la naturaleza de una comunidad de indagación adaptándola a sus objetivos. Por ejemplo, una comunidad de investigación que privilegie el pensamiento creativo puede ser un taller de artistas (Lipman, 1992, pág. 10). Pero, más importante, cada uno de esas dimensiones de pensamiento desarrolla una dimensión de la persona:

El prototipo de persona que piensa de manera crítica es el buen profesional, el experto, que aplica su buen juicio. El prototipo de persona que piensa de manera creativa es el artista. Ejemplos de personas que piensan de manera cuidadosa son unos padres solícitos, una planificadora ambiental cuidadosa o un maestro responsable e implicado en la educación de sus estudiantes. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 10)

Ahora bien, la fortaleza de una comunidad de indagación en un programa de Filosofía para Niños es que busca el desarrollo integral de todas y cada una de estas dimensiones, ellas no son ajenas a la investigación filosófica, sino que hacen parte de ella “Cada uno de estos comportamientos es una forma de investigación. Juntos no solo suman sus resultados, sino que los multiplican” (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 11).

El pensamiento creativo enfatiza en el ejercicio de la creatividad, la búsqueda de alternativas originales. El pensamiento creativo desarrolla criterios nuevos a partir de nuevas experiencias, es expresivo, original, holístico, entre otras características”. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 46)

Bajo la etiqueta de “pensamiento cuidadoso” Lipman engloba una cantidad muy grande de ejercicios del pensar que usualmente no se reconocen como pensamientos, ni como racionales.

Por ejemplo, uno de los pilares fundamentales del pensamiento cuidadoso es el pensamiento afectivo y la educación para el mismo.

La noción de pensamiento afectivo corta radicalmente, como un láser, la dicotomía entre la razón y la emoción. En lugar de asumir que las emociones son tormentas psicológicas que irrumpen en la luz del día de la razón, las emociones pueden considerarse como formas de juicios o, más ampliamente, como formas de pensamiento. Una vez más, el punto sobre el que se insiste es que al menos algunas emociones no son solo consecuencias psicológicas de juicios humanos, sino que ellas mismas son juicios. Por ejemplo, la fuerte indignación que alguien siente cuando lee alguna indignidad inefable cometida a otra persona es un juicio de vergüenza sobre ese hecho. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 45)

Otro de los pilares es el pensamiento afectivo, es decir, un pensamiento que se traduce o se expresa o está esencialmente ligado a acciones. Los gestos son un buen ejemplo. Pero también otras formas de acción que son a su vez formas de pensamiento, como el cuidado a ciertos valores abstractos, o el cuidado personal o interpersonal. (Lipman, 2016, pág. 62). Además de estos dos tipos de pilares del pensamiento cuidadoso Lipman reconoce tres más, el pensamiento normativo (Lipman, 2016, pág. 63), que se relaciona con lo que debería ser o es deseable, el pensamiento empático (2016, pág. 64), que tiene que ver con conectarse con otra persona para comprender sus sentimientos y su posición, y el pensamiento apreciativo, que se encuentra relacionado con el dar valor a algo o una persona.

Por último, tenemos el pensamiento crítico. El pensamiento crítico sería aquel que enfatice en valores como la precisión y la consistencia, las habilidades lógicas y argumentativas son aquí esenciales, también entran aquí las habilidades de formación de conceptos y la capacidad de juicio.

Uno de los aspectos importantes del pensamiento crítico es que siempre está poniendo a prueba los criterios, los conceptos universales, las normas y las generalizaciones con situaciones concretas y con los contextos. En esto Lipman sigue el legado del pragmatismo, para el cual el sentido de una idea se encuentra en sus consecuencias prácticas (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 18). Pero no es el único rasgo del pensamiento crítico que Lipman extrae del pragmatismo (o pragmatismo, en este caso), otro de esos rasgos es la capacidad de autocorrección:

Según C. S. Pierce, el rasgo más característico de la investigación es que su objetivo es descubrir su propia debilidad y rectificar lo que es erróneo en sus procedimientos. La investigación es, por tanto, autocorrectiva. Una de las ventajas más importantes de

convertir la clase en una comunidad de investigación, además de que mejora el clima moral, es que sus miembros no solo toman conciencia de su propio pensamiento, sino que también tratan de corregir sus métodos y procedimientos. Consecuentemente, en tanto que cada participante puede interiorizar la metodología de la comunidad como totalidad, cada participante es capaz de convertirse en autocorrectivo de su propio pensamiento. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, págs. 25-26)

Uno de los aspectos fundamentales del pensamiento crítico según Lipman es el mejoramiento de la capacidad del juicio. Esto comprende el llegar a acuerdos, la toma de decisiones a partir de normas o criterios, soluciones a problemas, evaluaciones, establecimiento de distinciones, etc. En general, se debe entender por juicio la aplicación práctica del conocimiento en situaciones problemáticas (Lipman, 2016, pág. 11). Para Lipman este aspecto del pensamiento crítico es esencial y es importante mostrar cómo, en éstos, Lipman sigue a Dewey, para quien el juicio es nada más que la unidad constitutiva del pensamiento (Dewey, 1998, pág. 45). De esta manera podemos leer en Dewey reflexiones que nos mostrarían la conexión entre el juicio y la reflexividad del pensamiento crítico que está en la base epistémica de la metodología de la comunidad de indagación.

La totalidad del proceso de pensar consiste en formar una serie de juicios relacionados de tal modo que se sostienen mutuamente conduciendo a un juicio final: la conclusión. Pese a este hecho, hemos tratado la actividad reflexiva como un todo, primero porque los juicios no tienen lugar aisladamente, sino en conexión con la solución de un problema, la aclaración de algo oscuro y desconcertante, la resolución de una dificultad; en resumen, como unidades de actividad reflexiva. El propósito de resolver un problema determina qué tipo de juicios han de hacerse. Si de repente yo anunciara que harían falta unos veinte metros para alfombrar un determinado suelo, podría tratarse de un juicio absolutamente correcto, pero en tanto que juicio carecería de sentido si no se refiriera a alguna cuestión que se hubiera suscitado. Es imprescindible que los juicios no solo sean correctos, sino también pertinentes a un problema determinado. Juzgar es seleccionar y sopesar el alcance de los hechos y las sugerencias, tal como se presentan, así como decidir si los hechos supuestos son realmente hechos y si la idea utilizada es una idea sólida a una mera fantasía. En resumen, podemos decir que una persona de juicio sano es una persona que tiene sentido común, que es un buen juez de valores relativos, que puede estimar, apreciar y evaluar, con tacto y discernimiento. (Dewey, Cómo pensamos, 1998, pág. 35)

La conexión que hay aquí entre el pensamiento crítico de Lipman y el pensamiento reflexivo de Dewey es importante, porque nos muestra qué tan profundo es el legado de Dewey en Lipman y porque nos permite entender de mejor manera el propósito de una comunidad de indagación deliberativa.

Otro de los aspectos relacionados con este tema es el de la lógica, mientras la epistemología clásica privilegia la lógica formal, tanto Dewey como Lipman reconocen que la lógica debe ser entendida como una serie de herramientas que involucran aspectos formales como no formales, pues la lógica formal sola tiene sus desventajas:

El tema de la lógica formal es estrictamente impersonal, tan impersonal como el de las fórmulas del álgebra. Así, pues, las formas son independientes de la actitud que adopte el pensador, de su deseo e intención. El pensamiento real de un individuo real, por otro lado, y tal como ya la hemos vista, depende de sus hábitos. Es probable que sea un buen pensamiento cuando el sujeto tiene actitudes de cuidado, rigor, etcétera, y malo en la medida en que se trate de un sujeto precipitado, poco observador, perezoso, movido por fuertes pasiones, con tendencia al beneficio personal, etcétera. 2) Las formas lógicas son constantes, inamovibles, indiferentes a la materia con que se las rellene. Son tan ajenas al cambio como el hecho de que 2 más 2 sea igual a cuatro. El pensamiento real es un proceso; ocurre, deviene; en resumen, está en cambio continuo en tanto haya una persona que piense. A cada paso ha de tomar en cuenta el contenido; pues ciertas partes de la materia con que trata ofrecen obstáculos, plantean problemas y perplejidades, mientras que otras partes indican soluciones y despejan el camino de dificultades intelectuales. 3) Debido a que las formas son uniformes y en ellas puede tener cabida cualquier materia, sea la que fuere, no prestan atención al contexto. Por su parte, el pensamiento real hace siempre referencia a algún contexto. El pensamiento real, como ya la hemos vista, tiene siempre origen en alguna situación inestable que queda fuera del pensamiento. Podemos comparar el silogismo formal acerca de Sócrates con el estado mental de sus discípulos cuando, a la hora del juicio contra él filósofo, analizaban las perspectivas de que Sócrates continuará viviendo. (Dewey, *Cómo pensamos*, 1998, pág. 37)

En el capítulo que sigue pretendemos ir un poco más a fondo, mostrando otros rasgos del pensamiento de Dewey que pueden iluminar la propuesta de Lipman, o que la esclarecen, pero más allá de Dewey nos interesa también mostrar no ya desde el punto de vista pedagógico, sino un poco más filosófico, algunos, quizás no todos, de los presupuestos del programa de Filosofía para Niños.

3. La filosofía al interior del concepto de comunidad de indagación

Intentar trazar todos los presupuestos filosóficos del programa de Filosofía para Niños de Lipman no es algo que pueda esperarse en un trabajo como el que nos proponemos, sin embargo, es bueno reconocer que esos presupuestos filosóficos son muy variados. Entre ellos sería necesario resaltar a Vygotsky, con su concepción del pensamiento como algo que se interioriza mediante la interacción social. Tenemos además otros psicólogos como Jerome Bruner y Piaget. Aportes como el énfasis en el lenguaje, la categoría de juegos, el énfasis de la acción y su papel esencial en el pensamiento que puede encontrarse en Wittgenstein, el análisis del lenguaje y de los conceptos como habilidades de Ryle, el pragmatismo de Pierce, lógicos como De Morgan, etc. (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 313).

Sin embargo, el mismo Lipman coloca a Dewey en una posición privilegiada sobre los demás autores mencionados.

Hay que reconocer que la contribución de Dewey empequeñece la de los demás. Sin duda fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos; que no podría haber ninguna diferencia entre el método que el profesorado sigue de hecho en su enseñanza, y el método por el que se espera que enseñe; que la lógica de una disciplina no debe confundirse con la secuencia de descubrimientos que constituirían su conocimiento; que se estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que con un texto disecado y organizado formalmente; que el razonamiento se agudiza y perfecciona con la discusión ordenada, mejor que con ninguna otra cosa (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 23)

Dewey fue un pensador importante para entender las motivaciones y los presupuestos filosóficos de los que partió Lipman. Al hacer énfasis en la relación entre el sujeto cognoscente y su contexto ambiente, ayudó a mostrar que el conocimiento no es un asunto puramente cognitivo y racional, sino que tiene mucho que ver con instintos, emociones, experiencias y juegos.

En este capítulo intentaremos mostrar de forma breve algunos de los rasgos de la filosofía de Dewey que se encuentran en el programa de Lipman. La primera parte estará relacionada con la imagen de la filosofía que tiene Lipman y que pensamos está nutrida de la visión de Dewey sobre la filosofía, la educación y la experiencia. La segunda parte analizará la conexión entre el programa de Lipman y la educación para la democracia, contrastados con la visión de Dewey.

3.1. La filosofía como actividad. Educación y experiencia.

El programa de Filosofía para Niños de Lipman parte de la idea que los niños son personas competentes para hacer filosofía y para comprenderla, por tal razón, su propósito inicial no es adaptar la filosofía, simplificarla, esquematizarla o caricaturizarla, para que los niños puedan entenderla. El propósito, más bien, es que los niños puedan aprender filosofía partiendo de sus propios intereses y reflexionando a partir de sus propias experiencias.

Pero, más allá de eso, como ya vimos, el propósito es convertir el aula en una comunidad de indagación. Esta idea central en el programa de Filosofía para Niños nos permite comprender que Lipman, si bien no adapta la filosofía a los niños, sí parte de una concepción de lo que la filosofía es, para a partir de ella construir su programa. Esta concepción de la filosofía en Lipman se puede resumir en tres aspectos que en este momento son importantes, sin decir que son los únicos. El primero es la idea que la filosofía no sólo es una actividad, sino una actividad comunitaria.

A esta idea de “comunidad de indagación” subyace, desde luego, una concepción de la filosofía. En contraposición a toda concepción solipsista del ejercicio filosófico, en Filosofía para Niños se hace la opción por entender la filosofía como algo que se hace en comunidad, en diálogo permanente con otros y a partir de intereses personales específicos. (Pineda, 2004, pág. 34)

Por otro lado, la filosofía desde el punto de vista de Lipman está especialmente conectada con el ejercicio lógico argumentativo.

Mientras que la filosofía se interesa por sí misma en muchas cosas, hay tres en las que pone un especial interés: 1. Debemos aprender a pensar tan clara y lógicamente como nos sea posible. 2. Debemos mostrar la relevancia de esa manera de pensar para hacer frente a los problemas que se nos presentan. 3. Debemos pensar de tal forma que surjan alternativas nuevas y se abran nuevas opciones. (Lipman, Investigación Ética. Manual para acompañar a Lisa, 1988, pág. 22)

Como podemos ver en la cita, este ejercicio lógico argumentativo tiene ciertas características que se alejan del paradigma formal tradicional. Se hace hincapié especial que el pensar lógico debe estar conectado con su aplicación práctica, pero no se trata simplemente de derivar conclusiones de premisas particulares, sino que este pensar lógico debe llevarnos a buscar alternativas, opciones, es un pensar lógico activo por decirlo de alguna manera.

Además, como tercer rasgo o aspecto a resaltar, Lipman advierte que el ejercicio de la actividad filosófica, al estar basada en un ejercicio comunitario, debe realizarse teniendo como

base ciertos principios que escapan a los aspectos tradicionalmente racionales e intelectuales del pensamiento:

Hay ciertas condiciones que son requisitos previos: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento. Ya que esas condiciones son intrínsecas a la filosofía, forman parte de su verdadera naturaleza, por así decirlo, no es sorprendente que el aula pueda convertirse en una comunidad de investigación para estimular de forma efectiva la reflexión filosófica de los niños (Lipman, *La filosofía en el aula*, 1992, pág. 118)

Resumiendo todo esto podríamos decir que para Lipman la filosofía es una actividad comunitaria de búsqueda respetuosa de razones para resolver problemas.

Ahora bien, la pregunta a continuación sería si existe en Dewey antecedentes de este tipo de pensamiento que hayan influenciado de alguna forma a Lipman. La respuesta a esta pregunta es que tales antecedentes sobran.

Dewey encontraba fundamental el mostrar de qué manera el pensamiento se encontraba ligado a la acción, siendo ésta incluso la que primero se ordena, para luego a partir de allí producir el pensamiento. Esto no sólo tiene como consecuencia que debe entenderse el pensamiento como un modo de actividad, sino que esta actividad siempre está ligada con la resolución de problemas prácticos (Dewey, 1998, pág. 27). De aquí, como veremos más adelante, hay un camino muy corto para repensar la lógica y poner en su base ya no principios abstractos formales sino la actividad reflexiva a partir de un contexto.

Siendo la acción el fundamento del pensamiento, Dewey presta atención además en la formación de disposiciones para la acción, y afirma que el modo principal de formas las mismas es cuando el niño o individuo se encuentra participando de acciones conjuntas al interior de una comunidad (Dewey, *Democracia y educación*, 1998, pág. 34).

El tema del aprendizaje y del pensamiento al interior de una comunidad es uno de los presupuestos más importantes de Lipman que encontramos en Dewey. Este autor es consciente que la educación solo es posible cuando podemos controlar el ambiente en el que se mueve del individuo. Básicamente, para Dewey, es el ambiente el que educa:

Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. Y todo medio ambiente es

casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo. (Dewey, Democracia y educación, 1998, pág. 26)

Una de las ideas, en base de lo mencionado, es que hay una conexión esencial entre experiencia y educación. En principio podemos decir que para Dewey la educación es la organización progresiva de la experiencia a partir de un ambiente apropiado (Dewey, Experiencia y educación, 2003, pág. 37), que en el caso de Lipman, sería su noción de comunidad de indagación.

Lo que Dewey entiende por experiencia es de radical importancia aquí.

La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es sufrir padecen cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersiva, centrífuga, dispensadora. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexas con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. (Dewey, Democracia y educación, 1998, pág. 122)

En primera instancia vemos que Dewey no entiende por experiencia un fenómeno puramente mental o empírico. La experiencia implica, por decirlo así, una síntesis entre el pasado y el futuro que se expresa a partir de una carga de sentido y trae en sí mismo un aprendizaje. “No constituye experiencia cuando un niño acerca meramente sus dedos a una llama, es experiencia cuando el movimiento está unido con el dolor que sufre como consecuencia. De aquí que el aproximar los dedos a la llama signifique una quemadura” (Dewey, Democracia y educación, 1998, pág. 122). Esto implica que la relación que hay entre experiencia y pensamiento es muy estrecha. El pensar no se puede entender como una actividad de un sujeto aislado, o como una esencialidad del alma. El pensamiento es una forma de la experiencia, “el pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas” (Dewey, Democracia y educación, 1998, pág. 127).

La cita anterior nos habla de otro aspecto de la experiencia para Dewey. Si bien la experiencia es esencial para el pensamiento, no toda experiencia lo es. Dewey determina los criterios que permiten distinguir la experiencia fructífera a nivel educativo de la que no.

El primero de estos criterios es lo que Dewey llama el “continuum experimental”. Esto quiere significar la conexión que debe existir entre una experiencia y otra. “El principio de continuidad de la experiencia significa que cada experiencia toma algo de las anteriores y modifica la calidad de aquellas posteriores” (Dewey, *Experiencia y educación*, 2003, pág. 55).

El segundo de estos criterios es la interacción. “La interacción está entre lo individual, los objetos y otras personas. (...) una experiencia es lo que es porque una transacción ocupa su lugar entre lo individual y lo que, con el tiempo, constituye su entorno” (Dewey, 2003, pág. 64). El principio de interacción muestra claramente que las experiencias ligadas por el principio de continuidad no son sólo individuales, sino que la experiencia personal se encuentra asociada a factores sociales (Dewey, 2003, pág. 38). “El principio que desarrolla la experiencia viene a través de la interacción, significa que la educación es esencialmente un proceso social. Esta cualidad está realizada a tal grado que los individuos le dan forma a un grupo comunitario” (Dewey, 2003, pág. 83).

Esa integración de las experiencias, tanto individuales como colectivas, que se logra en la conformación de una comunidad recuerda el equilibrio reflexivo descrito por Lipman y que es el objetivo de toda comunidad de indagación.

Para Dewey la educación está directamente relacionada con la experiencia. Tiene como su objetivo la “emancipación y ampliación de la experiencia” (Dewey, 1998, pág. 94). La educación es: “aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para-dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Dewey, 1998, pág. 72).

De la definición de educación Dewey extrae además una definición de filosofía que pensamos se encuentra a la base del programa de Filosofía para Niños:

Como la educación es el proceso mediante el cual puede realizarse la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis respecto a lo que es deseable, alcanzamos una justificación de la afirmación de que la filosofía es la teoría de la educación como una práctica deliberadamente dirigida. (Dewey, *Democracia y educación*, 1998, pág. 276)

Para nosotros, es claro que este modelo de educación y de filosofía es el que encontramos en Lipman.

Si bien, por tradición la Filosofía como disciplina ha estado limitada a un ejercicio de razonamiento intelectual, la Filosofía para niños y niñas tiene el deber de extender este campo de reflexión para relacionarse con una metodología dinámica, práctica y experimental. Ciertamente, los aprendizajes más significativos para el ser humano, son aquellos originados en contacto con su propio entorno, desde la perspectiva de la educación informal. En este sentido, el aprendizaje está implicado, mientras se esté en contacto con el medio. (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 150)

No pretendemos decir que la definición de filosofía en Lipman deba agotarse en esta definición, pero en este punto creemos que podemos afirmar que Lipman se apoya en Dewey para proponer una función educativa a la filosofía.

3.2 Filosofía, democracia y comunidad de indagación.

Ya vimos como tanto Dewey como Lipman colocan el acento en el ambiente social como una manera de incidir directamente en la educación del niño. La interacción y la reflexividad que un niño logra con sus compañeros de trabajo en una comunidad de indagación son esenciales para, como diría Dewey “formar la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias. (Dewey, 1998, pág. 24)”. Este tema está fuertemente ligado con la formación del carácter individual y con la constitución misma de la conducta humana. Los seres humanos se desarrollan en sociedad y nunca aisladamente, y su interacción con otros desarrolla su ser:

Un ser cuyas actividades están asociadas con las de otros tiene un ambiente social. Lo que hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas de los demás. Un ser conexionado con otros no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de ellos. Pues éstas son las condiciones indispensables para la realización de sus tendencias. Cuando se mueve las atrae y recíprocamente. Podríamos tratar también de imaginar a un hombre de negocios haciendo sus gestiones, comprando y vendiendo sólo por sí mismo, como concebir y definir las actividades de un individuo en vista de sus acciones aisladas. (Dewey, Democracia y educación, 1998, pág. 22)

Por otro lado, esta idea de la sociabilidad como factor esencial en el pensamiento humano se encuentra en Dewey complementada con una visión de la sociedad humana misma. Para Dewey

la sociedad no debe ser vista como un simple conjunto de individuos ligados por relaciones formales de carácter jurídico y económico. La sociedad debe ser vista desde su carácter variado y múltiple, constituida por diferentes comunidades cada una con factores diferenciales de función, configuración y acción:

En realidad, una sociedad moderna equivale a muchas sociedades más o menos conexas. Cada casa con el círculo inmediato de amistades, constituye una sociedad, la aldea o el grupo de compañeros de juego de una calle es una comunidad, cada grupo de negocios, cada club es otra. Saliendo de estos grupos más íntimos, existen en un país como el nuestro gran diversidad de razas, afiliaciones religiosas y divisiones económicas. Dentro de la ciudad moderna, a pesar de su unidad política nominal, existen probablemente comunidades, costumbres, tradiciones, aspiraciones y formas de gobierno y control más diferentes de las que existían en todo un continente en una época anterior. Cada uno de tales grupos ejerce una influencia formativa sobre las disposiciones activas de sus miembros. Un corrillo, un club, una banda, una partida de ladrones, los presos de una cárcel ofrecen ambientes educativos para los que entran en sus actividades colectivas o conjuntas, tan reales como una iglesia, un sindicato obrero, un negocio en comandita o un partido político. Cada uno de ellos es un modelo de vida asociada o comunal exactamente lo mismo que lo son una familia, una ciudad o un Estado. Hay también comunidades cuyos miembros tienen poco o ningún contacto directo entre sí, como los gremios de artistas, la república de las letras, los miembros de las profesiones cultas esparcidos por la faz de la tierra. Pues ellos tienen aspiraciones en común y la actividad de cada miembro es directamente modificada por el conocimiento de lo que hacen los demás. (Dewey, Democracia y educación, 1998, pág. 28)

Por otro lado, Dewey insiste que a la base de toda sociedad se encuentran procesos comunicativos. Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. "Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común, y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común" (Dewey, 1998, pág. 16).

La conexión entre sociedad y comunicación es complementada en Dewey por la conexión entre comunicación y educación. los procesos comunicativos son esenciales en la transmisión de información, pero también en la interacción necesaria para desarrollar experiencias educativas exitosas. En la medida que la educación es social, no puede entenderse ella sin su conexión con la comunicación, o como podríamos decir nosotros, el diálogo:

No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado

la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. (Dewey, Democracia y educación, 1998, pág. 17)

El diálogo, la comunicación, nos permite crecer juntos y expandir nuestra experiencia creando un mundo en común. También está ligada con lo que Lipman llamaría la dimensión cuidadosa del pensamiento, ya que al comunicar necesitamos salir de nuestra propia visión y crear lazos de comprensión empáticos con los demás.

La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquél sea capaz de apreciar su sentido. (Dewey, Democracia y educación, 1998, pág. 18)

En este punto, ya es claro que Dewey insiste aquí en la educación como una necesidad para todo tipo de sociedad, pero él mismo apunta a desarrollar una tesis que es significativa para nosotros en este apartado que “en concreto la educación es esencial para una sociedad con una cualidad especial, una sociedad democrática” (Dewey, 1998, pág. 67). Para Dewey una sociedad democrática implica un ideal fundamental, “el ideal de una reconstrucción o reorganización continuas de la experiencia de tal naturaleza que aumente el significado reconocido o contenido social y que incremente la capacidad de los individuos para actuar como guardianes directivos de esta organización” (Dewey, Democracia y educación, 1998, pág. 68). Dewey conecta la naturaleza de la democracia con las condiciones de una experiencia singularmente significativa, y por ende, con la naturaleza del pensamiento humano mismo y sus procesos científicos e investigativos. Esta perspectiva no es ajena a Lipman, para quien:

Cualquier democracia, sea cual sea el proceso por el que se ha llegado a constituir, se caracteriza no solo por lo que enseña sobre democracia a sus futuros ciudadanos en cursos de civismo, sino también por cómo les prepara activamente, haciéndoles participar en diferentes grupos de investigación como lo harán en el proceso democrático mismo. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 69)

Lipman no sólo se queda en esta conexión entre investigación y democracia, sino que detalla un poco más esta idea cuando parece sugerir que la investigación filosófica es por lo menos una de las bases fundamentales de la democracia. “Se puede decir, por usar una metáfora del mundo de las herramientas, que el torno con el que se tornea la democracia está formado por gran cantidad de radiales, al menos tres de las cuales son facetas de la filosofía” (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 69).

Estas tres facetas de la filosofía de las que habla Lipman son:

1. La filosofía entendida como un acervo de conceptos y como un análisis concienzudo de los mismos es una condición necesaria de toda sociedad democrática sana.
2. La filosofía entendida como un ejercicio educativo que puede formar ciudadanos reflexivos y razonables.
3. La filosofía como un ejercicio dialógico o deliberativo basado en comunidades de investigación.

La faceta 1 representa el papel de la filosofía en la formación y análisis de conceptos; la faceta 2 representa su capacidad de promover un pensamiento de alto nivel; y la faceta 3 representa su contribución a la deliberación democrática. Las tres facetas son formas de investigación. La importancia concreta de estas facetas es que la filosofía potencia la dimensión epistemológica de la democracia de manera incomparable. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 70)

Para Lipman es claro que la práctica de la filosofía debe entenderse como como una preparación para la práctica de la democracia (Lipman, 2016, pág. 71). Esta idea del papel de la filosofía o de la investigación filosófica en la democracia de nuevo es complementada con una concepción de la democracia que la considera a ella misma una forma de investigación.

Es importante que la democracia se haga creíble a sí misma en el futuro, no presentándose como un área de verdades incuestionables, sino como un marco que tenga en cuenta la falibilidad en el proceso de investigación. Cuando entendemos la democracia como investigación, los medios para llegar a ella encajan con más facilidad, y el papel de la filosofía se clarifica. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 70)

¿En qué sentido se dice que la democracia es una forma de investigación? La clave de una democracia sana se fundamenta en el ejercicio deliberativo de los ciudadanos. La deliberación es esencial porque es parte constitutiva del ejercicio legitimador que es el producto fundamental de la democracia. La práctica política en la sociedades democráticas es deliberativa y aquí Lipman propone que la condición necesaria para una sana deliberación es sustituir la simple discusión, el simple tratar de persuadir a los otros de una posición, con el propósito de alcanzar, el “equilibrio reflexivo” que se encuentra en toda comunidad de indagación o investigación.

¿Qué condiciones preparan el camino para la deliberación? Una de esas condiciones puede ser la de sustituir la discusión, entre aquellos que sostienen posturas contrarias, por la comprensión de que la deliberación es investigación. De modo que los que deliberan juntos son coinvestigadores. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 73)

Vemos que el pensamiento de Lipman introduce un conjunto de relaciones complejas entre los tres términos estudiados, filosofía, investigación, democracia, hasta el punto que ninguno puede ser entendido sin el otro. De esta forma, el ejercicio de investigación filosófica entendido desde el punto de vista de la metodología de la comunidad de indagación deliberativa necesita como condición previa y potencia en los estudiantes una serie de valores que son claramente democráticos, escucha, respeto por el otro, empatía, autocrítica, competencias éticas y estéticas inherentes a la práctica democrática, etc. La democracia, por su parte necesita de ciudadanos formados en estos valores y con disposiciones desarrolladas para facilitar y permitir el éxito de este tipo de sociedad. Y en ambos casos, filosofía y democracia, ellas no son posibles sin una comprensión clara de aspectos que son importantes dentro de una investigación elaborada en comunidad: evaluar y sopesar razones, resolver problemas, buscar coordinación de acciones o comprensiones, trabajo colaborativo, entre otras.

Las comunidades deliberativas de investigación son microcosmos de las democracias, no solo porque son grupos que se autogobiernan, sino porque las maneras de autorregularse y autocorregirse pueden llevarse a cabo en grupos pequeños y en sociedades de masas. La eventual integración de participantes, desde los grupos más pequeños en comunidades de aula a una nación o a sociedades globales, puede comportar un aumento de rigor metodológico. Así, la incorporación continua en una sociedad democrática de población proveniente de escuelas impregnadas de procedimientos de investigación, puede significar, con el tiempo, que las democracias del futuro estarán más en armonía con el pensamiento y la deliberación de alto nivel. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 82)

Desde esta perspectiva, la propuesta de Lipman debe entenderse no sólo como un ejercicio de enseñar filosofía a los niños, o crear personas más razonables. La Filosofía para Niños debe entenderse además como una propuesta de educación para una sociedad guiada por la investigación es decir, una sociedad democrática.

Para mejorar la capacidad de pensar en una sociedad regulada por la investigación, el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso nos permiten identificar el aspecto principal o primero del proceso educativo. En una sociedad así, se deben tener en cuenta dos ideas regulativas capitales: democracia y razonabilidad. Son componentes esenciales del proceso educativo. Por aspecto principal no entendemos la totalidad del proceso educativo como la suma de sus partes, sino como una red de políticas, principios y procedimientos a los que apelamos cuando organizamos la estructura de este proceso. En este sentido, podemos considerar la democracia como idea regulativa para el desarrollo de la estructura social, mientras que la razonabilidad es una idea regulativa para el desarrollo de la estructura del carácter, tanto del ciudadano individual como de una sociedad. (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pág. 15)

Conclusiones

En este trabajo hemos hecho una breve exposición del programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman el cual propone todo un currículo que conllevaría a cambios en el sistema de educación y que permitiría enseñar a los niños a pensar por sí mismos.

El trabajo de Lipman pretende hacerle frente a consideraciones que excluyen a los niños de estudio de la filosofía, porque no los consideran competentes, porque ella es muy compleja, porque puede llegar a ser dañina, porque hay otros conocimientos que son más importantes. La defensa de Lipman de la enseñanza de la filosofía a los niños tiene como premisa fundamental un argumento jurídico o político: los niños tienen derecho a pensar y a pensar filosóficamente, y a deliberar sobre sus dificultades y encontrar juntos soluciones.

Sean cuales sean los méritos que puede tener examinar el derecho de los niños a investigar en el sentido de “hacer preguntas”, seguimos sin examinar el tema más importante, y este es el derechos de los niños a implicarse en una investigación cooperativa. Semejante posibilidad parecía algo remoto hasta que no apareció una propuesta como la filosofía en la escuela elemental. (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 364)

Para facilitar el estudio de la filosofía Lipman propone la metodología de la comunidad de indagación. Sin embargo, la metodología de la comunidad de indagación va más allá de esto y guarda una estrecha relación con un ideal de pensamiento, de razón, sociedad y de democracia. Por otro lado, la comunidad de indagación se presenta como el resultado de un ejercicio deliberativo que solo se podría dar con ciertas condiciones que son intrínsecas a la filosofía misma: el análisis de conceptos, su naturaleza dialógica su potencial educativo.

En el trabajo logramos determinar algunos de los rasgos del programa de Lipman que pueden encontrarse en el pragmatismo de John Dewey. Una concepción del pensamiento que lo vincula con el desarrollo de la experiencia y con habilidades que sólo es posible ganar en la interacción social. Una idea de filosofía de democracia y de investigación que giran alrededor del pensamiento crítico puesto a prueba en la deliberación y el diálogo.

Desde este punto de vista, es importante resaltar el objetivo fundamental del Programa de Filosofía para Niños según Lipman: crear personas razonables. En este sentido, es importante aquí señalar que Lipman le apunta aquí a un modelo de persona que tiene que vivir en un tipo de

sociedad, o que desea vivir en un tipo de sociedad y está dispuesto a trabajar para ello. El programa de Lipman entonces se propone una reforma de la educación tradicional que permita alcanzar este ideal, o más bien, ayudar a los niños a que ellos mismos alcancen este ideal.

Igual que para Lipman, Dewey consideraba que la educación era un proceso de formación que iba más allá de la adquisición de ciertos conocimientos, y que se encontraba ligada con la existencia misma de la sociedad, sobre todo la sociedad democrática.

El modelo de educación tradicional transmite información, pero no le permite al niño asimilar conceptos a partir de su propia experiencia, no enseña actitudes cooperativas ni pretende encontrar un equilibrio reflexivo en una deliberación. La verdad de la educación tradicional es una verdad objetiva, impersonal, los niños poco saben de una ideal de verdad democrático: una construcción de un colectivo.

A lo largo de mi recorrido por las instituciones educativas básicas me enseñaron que la democracia es un sistema político donde el gobierno debe proteger la soberanía popular. Es el pueblo quien tiene el poder político y en una democracia participativa es el pueblo, los ciudadanos, la sociedad civil, quien tiene derecho a elegir a sus gobernantes. En la universidad entendí que lo anterior no vale nada si el pueblo no sabe elegir o si es simplemente manipulable. Es importante que en una sociedad democrática los ciudadanos sean reflexivos y deliberantes, no solo para aspirar a cargos estatales, sino también para defender los derechos civiles desde la misma ciudadanía, para no permitir que el estado vulnere sus derechos y no ser manipulables. Aunque muchos tengan conocimiento de lo anterior, la mayoría no lo tiene o simplemente no le importa, y es este desinterés el que se debe erradicar desde los primeros años. Considero que el programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, por las razones que hemos mostrado durante el trabajo, puede ser la herramienta que nos permita formar ciudadanos que puedan poner su pensamiento al servicio de ellos mismos a través de la democracia, formando el pensamiento crítico, la creatividad en la búsqueda de soluciones y el cuidado hacia las cosas, hacia uno mismo y hacia los demás.

De una manera desgastada decimos que “los niños son el futuro”, pero en la práctica de los procesos de educación, lo he vivido yo misma como maestra de niños, seguimos considerando a los niños como individuos distraídos y poco interesados. Tal vez pocas veces pensamos que el

desinterés de los niños puede ser provocado por nuestra propia manera de enseñanza. Queremos que los niños sean un futuro diferente pero no les brindamos oportunidades diferentes para serlo.

El Programa de Filosofía para Niños intenta precisamente trabajar en ese desinterés y despertar espíritus filosóficos por medio del fomento de habilidades del pensamiento de una forma didáctica y llamativa, lejos de tecnicismos herméticos clásicos, pero con mucha carga deliberativa.

Puesto en práctica este programa sería posible mejorar el interés y participación de los niños en el aula, pues al formarse una comunidad de indagación les permite participar activamente y no solo los prepara para la sociedad, sino que también permite que todos los alumnos tengan un crecimiento intelectual homogéneo.

Los niños son el futuro, pero debemos tratarlos como tal, no podemos obviar las necesidades de nuestra sociedad, una de esas es ciudadanos con capacidad deliberativa, comunidades informadas y activas, una sociedad que se comporte como una comunidad formada por comunidades. Quizá todo sea posible mientras podamos brindarle al futuro las herramientas adecuadas, brindarle a los niños y jóvenes la posibilidad de desarrollar al máximo sus habilidades del pensamiento, y despertar el interés en niños, padres y profesorado.

Dado que la práctica social es irrenunciable a la condición humana, se hace necesario entonces crear y ofrecer espacios educativos favorecedores que propició la gestación de la capacidad prosocial, es decir, el desarrollo actitudinal positivo y vivencial hacia los otros, facilitando el quehacer cooperativo, solidario, de apoyo y afectivo en el marco de la valoración y respeto por las diferencias y la diversidad. Un espacio educativo con este perfil posibilita el fortalecimiento tanto de la identidad individual como social de cada uno de los miembros de las microcomunidades que se construyen activamente en las aulas. (Pineda, 2004, pág. 34)

En este ejercicio sabemos ya la importancia que tiene la metodología de la comunidad de indagación. Esta metodología nos permite contribuir en la educación a desarrollar un modelo de pensamiento crítico, creativo y que se encuentre conectado a los intereses de nuestro futuro, los niños, a sus problemas y que ellos aprendan a encontrar sus propias soluciones y que sean capaces de formar conceptos complejos a partir de una actitud colaborativa a través de un marco de respeto con sus iguales y con la cultura que los rodea.

Esta idea nos obliga también a nosotros los maestros a ejercer la autocrítica y formarnos en la compleja actividad de ser facilitadores de la aparición de las comunidades de indagación en nuestros estudiantes. A partir de aquí se puede entender

La importancia de que los propios maestros que quieren trabajar desde esta perspectiva se modifiquen a sí mismos: se esfuercen por ser más reflexivos, se dejen educar por los propios niños, se comprometan con las líneas de investigación abiertas por las preguntas de los niños antes de darles a éstos respuestas absolutas y, sobre todo, resulten modelos para los propios niños y jóvenes de lo que es un comportamiento responsable ante el conocimiento y ante la vida. El maestro no debe, por ello, sin embargo, olvidar su doble condición -a veces molesta, pero siempre presente- de compañero de indagación y de figura de autoridad. En cuanto tal debe, por una parte, comprometerse con la investigación e intentar “meterse en la mente” de los niños y ayudarles a clarificar, explorar y recrear los conceptos con que trabajan, pero, por la otra, hacer respetar los procedimientos de la indagación y estar vigilante para que las reglas elementales de respeto, escucha y colaboración se cumplan en la comunidad infantil comprometida en la investigación. Si uno de los ideales básicos que, desde sus inicios, se ha propuesto Filosofía para Niños ha sido éste de “transformar las aulas en comunidades de indagación”, hay que decir que esto es posible en buena medida por la presencia de maestros que lo permitan y lo fomentan. (Pineda, 2004, pág. 10)

El programa también necesita que la filosofía se repiense a sí misma. Ella se ha desarrollado desde sus inicios de tal manera que se ha vuelto un saber técnico que implica una exigencia racional, lógica e interpretativa para ser comprendido. Las exigencias de los planes de estudio profesionales para formar “filósofos” no son propiamente hablando para cualquier persona. En parte la filosofía ha tenido que transformarse en este saber especializado para sobrevivir. “Pero el precio de la supervivencia ha sido alto: ha tenido que renunciar prácticamente a toda pretensión de ejercer un papel socialmente significativo. (Lipman, La filosofía en el aula, 1992, pág. 29). Puede ser posible que una aplicación rigurosa del programa de Lipman o uno de sus derivados pueda ayudar a cambiar ese panorama.

Bibliografía

- Nevo, M. D. (Ed.). (2002). *The Continental Community Of Inquiry*. Obtenido de Philosophy Pathways : https://philosophypathways.com/download/Continental_Community.pdf
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños. El ABC*. Madrid: Beta.
- Guerra, C. (Ed.). (2015). *Hacer filosofía con niños y niñas*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Lázaro, V. (2016). Fundamentos de una propuesta educativa de filosofía para niños, y la episteme y rol de las docentes de educación inicial . *Perspectivas en la primera infancia* .
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Lipman, M. (1988). *Investigación Ética. Manual para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.