



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE FILOSOFIA

FILOSOFÍA, PENSAMIENTO Y DIÁLOGO EN EL AULA.
UNA EXPERIENCIA COGNITIVA EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA

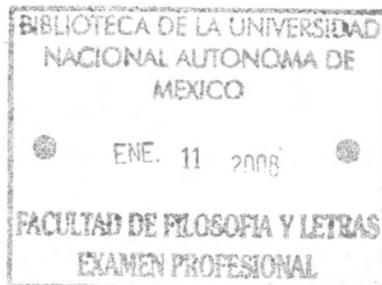


INFORME ACADÉMICO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN FILOSOFÍA
P R E S E N T A :
ALFONSO GONZÁLEZ GARCÍA

ASESORA: DRA. MA. TERESA DE LA GARZA CAMINO



MÉXICO, D. F.



2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

- Antes que a nadie, le agradezco a Dios porque dispuso las circunstancias a mi alrededor que permitieron llevar a cabo el proceso de titulación y porque me dotó de la madurez necesaria para tal empresa.
- A mi padre, porque a pesar de que para él la filosofía *no servía para nada*, hasta antes de su muerte confesó que le hubiera gustado conocer más de la vida de los filósofos griegos.
- A mi madre, porque desde su lecho de enfermedad prefirió que continuara en los estudios a que le procurara los cuidados necesarios en el hospital y porque supo respetar y apoyar mi decisión de estudiar filosofía. Gracias por tu amor. Te quiero mucho.
- A mi hija Aura, porque no pude darte todo el amor, la comprensión y el cuidado que necesitaba. Pero aunque las circunstancias sean todo lo adversas posible, recuerda que te amo. Tienes que empeñarte en lograr lo que quieres, no lo olvides. Te amo hija.
- A mi hijo Alfonso, porque tienes una gran potencialidad en cuanto a intelecto y también un gran corazón. No desperdices esas virtudes. También te amo hijo.
- A mi novia Norma, porque desde que le comenté la intención de iniciar el proceso de titulación, no dejó de motivarme para continuar. Gracias por estar a mi lado. Te amo.
- A mi tía Chelo, porque nunca perdió la confianza en que, éste casi su hijo, pudiera llegar a ser un hombre feliz y, además, titulado. Te quiero tía.
- A Tere de la Garza, porque fue una magnífica maestra y una inmejorable asesora en todo lo relativo a Filosofía para Niños. Gracias por tus consejos.
- A Lizbeth, porque también me estuvo animando cuando ya casi me encontraba derrotado por el alud de trámites y requisitos. Gracias Lizbeth por tu apoyo y amistad. Sin ti no hubiera sido posible.
- A Areli, por la disposición y el profesionalismo con el que me apoyó para mejorar mi trabajo. Gracias Areli por tu espontaneidad y ese amor que entregas en lo que haces.
- A Meche, por confiar plenamente en las capacidades de sus alumnos. Por la excelente maestra y sinodal que fuiste conmigo, te doy muchas gracias.
- A Alejandra, porque se dio el tiempo y la paciencia de leer y escudriñar cada parte del informe. Te agradezco tus valiosos consejos, fueron de enorme ayuda a mi trabajo.
- A Ruth, por ese espíritu combativo y solidario. Gracias por tu apoyo y tu amistad.
- A Paty Olivera, Geras, Heriberto, Lety, Angélica, Mayra, Isabel, Gaby, Gonzalo, Mónica y a todos los que se me escapan de la memoria. Gracias por compartir mi vida y mis experiencias.
- A las y los niños que hicieron posible éste trabajo, también les doy las gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1.- ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Charles Sanders Peirce	7
1.1.1 Filósofo polifacético	7
1.1.2 La abducción	8
1.1.3 Creencia, duda y pensamiento	11
1.1.4 Ubicación filosófica	13
1.2 John Dewey	15
1.2.1 Experiencia y pensamiento	15
1.2.2 La experiencia reflexiva	17
1.2.3 Pensamiento y educación	18
1.2.3.1 El pensamiento eficaz	21
1.2.4 La dimensión política	24
1.2.4.1 El ideal democrático	28
2.- LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS DE MATTHEW LIPMAN	
2.1 Matthew Lipman	31
2.1.1 Filosofía y pensamiento	31
2.1.2 Comunidad de cuestionamiento e investigación	32
2.1.3 La necesidad básica del diálogo	33
2.1.4 El diálogo reflexivo	34
2.1.5 La comunidad reflexiva	35
2.1.6 El elemento autocorrector	36
2.1.7 Comportamientos cognitivos y sociales en el aula	37
2.1.8 El cuidado en la comunidad de diálogo	38

3.- HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR	
3.1 ¿Por qué enseñar a pensar?	40
3.2 Procesos mentales y habilidades del pensamiento	
3.3 Pensar con habilidad	42
3.4 Relación entre el lenguaje y la lógica	43
3.5 Necesidades básicas del aprendizaje	45
3.6 Habilidades del pensamiento	46
3.6.1 Habilidades del pensamiento y rendimiento escolar	50
4.- METODOLOGÍA DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
4.1 Investigación cualitativa y el Programa de Filosofía para Niños	
4.2 Estudio exploratorio	
4.2.1 Elección de la muestra	57
4.2.2 Materiales de trabajo y organización de las actividades	
4.2.3 Calendarización	59
4.3 Interpretación de resultados y observaciones del estudio exploratorio	
CONCLUSIONES	66
BIBLIOGRAFIA	70

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación es un informe académico y, por ello, tiene el propósito de aportar recursos para enriquecer la práctica docente. Mi primer interés en el estudio de la propuesta educativa de Matthew Lipman surgió al advertir las enormes ventajas de llevar la filosofía al mundo infantil. Entre ellas, el hecho de que las y los niños puedan realizar inferencias lógicas, detectar contradicciones, comprender los argumentos de los demás y, en suma, construir socialmente el conocimiento.

El objetivo central de este trabajo es indagar el origen de la categoría de 'comunidad de investigación' --central en el programa de Filosofía para Niños--, su aplicación en el aula y su relación con el pensamiento y la educación. Me interesa poner de relieve la posibilidad que abre el Programa de Filosofía para Niños de *transferir* los elementos cognitivos áulicos a la vida cotidiana de las y los niños, dándoles así una connotación política. Son inseparables del concepto 'comunidad de investigación', las ideas de construcción democrática de la vida social, el diálogo, el respeto al individuo (empatía) y la creatividad, aspectos todos ellos, que sólo se generan en un ambiente de confianza y libertad.

Matthew Lipman, creador del programa de Filosofía para Niños, en 1969, después de haber enseñado varios años cursos introductorios de lógica a estudiantes universitarios, empezó a cuestionar el valor de dichos cursos y a preguntarse si realmente sus estudiantes razonaban mejor con los resultados de estudiar lógica. El filósofo se cuestionaba la posibilidad de que niñas y niños pudieran pensar más diestramente, aunque de lo que estaba seguro es que pensaban con la misma naturalidad con la que hablaban o respiraban. Alguien le sugirió que a través de un cuento en el intervinieran, las y los niños, como modelo a seguir, ello para constituirse en una comunidad de investigación, en la que cada cual participara, de la búsqueda cooperativa y del descubrimiento de modos de pensar más efectivos. Se trataba de conformar un grupo de niñas y niños que vivieran juntos de manera inteligente y respetándose mutuamente. Se le ocurrió al autor, jugar con el nombre del fundador de

la lógica, Aristóteles pero resultaba ser rebuscado y oscuro por lo que se propuso llamarle Ari Stoteles, que al castellano se tradujo como Aristeo Téllez, lo cual dio como resultado la primera novela filosófica para niñas y niños *El Descubrimiento de Aristeo Téllez*.

Una de las situaciones que al inicio del presente trabajo se convirtió en problemática, y que le dio un giro a la investigación, lo constituyó el hecho de que pretendía trabajar únicamente con el autor del programa de Filosofía para Niños, Matthew Lipman, pero su abordaje no arrojaba claridad respecto a una de sus categorías más completas: comunidad de investigación (de indagación o de diálogo), por lo que tuve que incursionar en las propuestas teóricas de John Dewey y Charles Sanders Peirce, en donde encontré los antecedentes, la explicación y el hilo conductor que me llevó al origen de la categoría de comunidad de investigación.

El trabajo se divide en cuatro grandes bloques: la primera parte corresponde a los antecedentes teóricos de la comunidad de investigación, se inicia con la propuesta de Charles Sanders Peirce, quien acuñó la categoría de "comunidad de investigación"; se sigue el hilo conductor filosófico con la propuesta de John Dewey, haciendo hincapié en el lugar de la experiencia, la acción, el pensamiento en la escuela y la dimensión política que propone el filósofo para vivir en democracia. En el segundo bloque, pretendo explicar los principales elementos de la comunidad de investigación, el lugar de la reflexión en la filosofía y el pensamiento en Matthew Lipman. El tercer bloque se refiere a la relación que existe entre pensar y habilidades de pensamiento, su aplicación en el aula y su relación con el rendimiento escolar. El cuarto bloque remite a la parte práctica de la aplicación del Programa, ofreciendo una serie de datos que fueron inferidos de la aplicación del Test de Nueva Jersey a las y los niños de sexto año de educación primaria, la observación directa de ellos y ellas, la entrevista con maestras, maestros, y padres y madres de familia.

La pretensión práctica del presente proyecto de investigación está orientada a impactar la práctica docente de maestros y maestras de educación básica con el

desarrollo de habilidades de pensamiento en las y los niños que cursan el sexto año de educación primaria con la intención de implementar una comunidad de investigación en el aula. En sexto año se trabajará con la novela filosófica de Matthew Lipman, *El Descubrimiento de Aristeo Téllez*. Lo que se pretende que logren las y los niños con la novela es que aprendan a anticipar consecuencias, a escuchar, a hablar, a tomar turnos, a cuestionarse, a auto corregirse y a considerar otros puntos de vista aparte de los suyos propios.

Dichas habilidades van a construirse a partir de los supuestos teórico-metodológicos que propone el programa de Filosofía para Niños, tales como la afirmación de que se requiere fomentar habilidades de pensamiento para que los niños puedan pensar y decidir por sí mismos, en principio a través del diálogo y el respeto mutuos, para posteriormente disponer de un pensamiento crítico, luego uno creativo, para que ambos nos den como resultado el dar buenas razones o juicios en torno a lo que sucede en su vida cotidiana.

Si nosotros como docentes fomentamos el diálogo, el respeto y la confianza en el aula y promovemos un pensamiento crítico y uno creativo a través de las habilidades de pensamiento que promueve el programa de Filosofía para Niños, esto llevará a las y los niños a descubrir la existencia de una dimensión ética y una política, quienes no sólo se dedicarán a identificarlas, sino que además les ayudará a pensar y decidir si lo que se les ofrece es conveniente o no desde una perspectiva más democrática, en donde logren llegar al paradigma de un cierto tipo de individuo y ciudadano mayormente conciente de los problemas sociales y empático con las personas que los rodean. Y finalmente, tras el recorrido metodológico que propone el autor, el docente estará en posibilidades de sentar las bases para crear comunidades de indagación en donde las personas dialoguen, se respeten, se escuchen, sean capaces de entenderse y ponerse de acuerdo, porque son personas que han construido las condiciones para pensar y vivir en la democracia.

Durante la aplicación del programa me di la oportunidad de percatarme que los materiales didácticos que propone el autor, tanto la novela como el manual del profesor, fueron adecuados en la comprensión de las y los niños y con ello facilitar su aplicación en la práctica. La organización de las actividades durante el proceso se repartieron lo más homogéneamente posible, se consideraron dos horas por semana del 8 de enero del 2007 al 27 de junio del 2007, con 22 semanas efectivas de trabajo.

El objetivo final del proyecto es la demostración de la utilidad, validez, alcances y limitaciones de la propuesta didáctica de Matthew Lipman para desarrollar habilidades de pensamiento, en específico, para propiciar en las y los niños un pensamiento crítico y una vivencia y aplicación de ciertos valores de convivencia social, mismos que puedan ser aplicados en su vida escolar y social; asimismo, comprobar que hay una relación directamente proporcional entre la adquisición de las habilidades de pensamiento y el rendimiento escolar de las y los niños, esto, como resultado de una forma más eficiente de aplicar las habilidades de pensamiento a las materias escolares.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

1.1 Charles Sanders Peirce

1.1.1 Filósofo polifacético

Durante varios siglos, desde la antigüedad, la mayoría de los filósofos tuvieron que incursionar en diversas ramas del saber, además de la filosofía, por razones que tuvieron que ver con el acercamiento a la naturaleza y el cuestionamiento acerca del ser de las cosas y las personas. Sin embargo, a partir del siglo XIX, la gran especialización de las ciencias obligó a la mayoría de los eruditos a centrarse en una sola materia del conocimiento.

Eso que llamamos ultraespecialización con los grandes avances en cada una de las ciencias y la ultrageneralización con una casi infinita variedad de materias y conocimientos, hicieron casi imposible acceder al cúmulo enciclopédico del conocimiento actual. Peirce fue uno de esos escasos pensadores de principios del siglo XX que pudieron lograr la capacidad de abarcar casi treinta diferentes ramas del saber, además de la filosofía.

Peirce resulta ser uno de los filósofos más destacados y polifacéticos que haya dado la historia de la filosofía, según lo afirman diversos filósofos de la ciencia como Dewey o Sebeok, Peirce incursionó en casi todas las ramas del saber humano, fue: "matemático, astrónomo, químico, geodesta, topógrafo, cartógrafo, especialista en metrología y espectrografía, ingeniero, inventor; psicólogo, filólogo, lexicógrafo, historiador de la ciencia, matemático, economista, estudiante de medicina a lo largo de toda su vida; crítico literario, dramaturgo, actor, escritor de cuentos; fenomenólogo, semiótico, lógico, retórico, metafísico".¹ Sebeok le agrega una nueva esfera del saber: investigador policíaco o detective, ya que la obra que le dedica, está totalmente orientada a demostrar las habilidades de investigación policíaca del propio Peirce.

¹ A. Thomas SEBEOK y Jean UMIKER-SEBEOK, *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*, p.13.

Toda la experiencia que logró el autor en cuanto a investigación le dotó de un andamiaje conceptual que no sólo pudo manejar teóricamente, sino también de manera muy práctica al aplicarlo a la circunstancia en donde se encontraba, tal es el caso de la desaparición de un reloj regalo de su padre en el barco en el que viajaba y poder establecer una serie de hipótesis que llevaron a la captura del ladrón.

Hablando acerca del conocimiento humano y en particular de cómo las ideas de las cosas suelen ser parciales, Peirce afirma que el entendimiento *construye el orden que percibimos* de los objetos de la realidad; a la manera kantiana, el entendimiento construye los elementos con que las percepciones se van a ordenar, del mismo modo plantea Peirce: "el entendimiento humano construye de alguna manera el orden que percibimos en nuestro conocimiento de la realidad".²

Una de las propuestas más importantes de Peirce que valora y toma en cuenta Lipman, es la consideración de la lógica como una de las herramientas más completas en el arte de aplicar el pensamiento y que son las inferencias que producimos cuando proponemos hipótesis y es algo no del todo "natural" sino que es un ejercicio de la experiencia. Para Peirce: "De todas las facultades, la última a cuya posesión llegamos, es el poder sacar inferencias; más no es tanto con un don natural como un largo y difícil arte".³ Mientras que para Lipman es un ejercicio del pensamiento, quien poco a poco y con los elementos que constituyen una comunidad de investigación, se va haciendo cada vez más reflexivo, se llega a un pensamiento *excelente o pensamiento de orden superior*.

² Charles S. PIERCE, *Mi alegato en favor del pragmatismo*, p.10.

³ *Ibidem.*, p.22.

1.1.2 La abducción

Para Peirce la hipótesis representó una de las partes centrales de la investigación científica, de donde obtuvo los elementos para llevarlos también al ámbito de las ciencias sociales al hablar de *comunidades de investigación científica*. Para Peirce la comunidad por excelencia es la de los investigadores, a la que el científico individual subordina su trabajo e interés particulares.

Propuso que las comunidades de investigación, lo mismo que sucede en las ciencias naturales, funcionaran a través de hipótesis. Definió las hipótesis como *acto de penetración, de sugestión abductiva*. Pero posteriormente denominó abducción, concepto importante en los métodos de la ciencia: "El descubrimiento sencillo, y el más importante a la vez, fue que lo que el denominaba hipótesis primero y abducción o retroducción después, es un tipo de argumentación diferente tanto de la deducción como de la inducción, e indispensable tanto en las matemáticas como en las ciencias".⁴

De acuerdo con el sentido común pudiera pensarse que la opinión de los científicos y filósofos consistiría en afirmar que las hipótesis más elaboradas y complejas deberían de ser las que guíen el pensamiento de las personas, sin embargo, Peirce sostenía que la mejor de las hipótesis es la más simple y natural, la más fácil y sencilla de comprobar, y a pesar de ser la más sencilla contribuiría a la comprensión de un grupo más amplio de hechos, afirma Peirce: "los hechos no pueden explicarse por una hipótesis más extraordinaria que ellos mismos; y de varias hipótesis, debe adoptarse la menos extraordinaria".⁵ La propia dinámica que va a establecer Lipman en las comunidades de investigación en las aulas, va a pretender desarrollar una serie de hipótesis o preguntas en tanto que éstas van a generar nuevo conocimiento. Las hipótesis van a generar conjeturas y éstas se van a comprobar en el diálogo. El criterio de verdad para conocer si las preguntas están bien planteadas o no, tendrá que ver con el rumbo que toma la indagación en el aula. Es por ello que, afirma Sebeok: "Peirce sostenía que una hipótesis debe considerarse siempre como una pregunta, y

⁴ SEBEOK, *Op.Cit.*, p.18.

⁵ *Ibidem.*, p.46.

mientras todo conocimiento nuevo proviene de conjeturas, éstas son inútiles si no se prueban en la investigación".⁶

Peirce afirma que la mente humana, como resultado de procesos evolutivos naturales está predispuesta a establecer *conjeturas acertadas sobre el mundo*. Es la capacidad del pensamiento de establecer relaciones entre conceptos, y acertar de manera sorprendente a las conjeturas y las preguntas sobre el mundo. Es a lo que el filósofo se va a referir como la *percepción inconsciente de relaciones* que puede establecer el pensamiento. Además el autor propone otra manera de hacer conjeturas y lo explica afirmando que de la deducción obtenemos ciertos rasgos de verdad que regularmente no sabemos cómo es que los obtuvimos: "a menudo, de las deducciones extraemos fuertes indicaciones de la verdad, sin que podamos especificar qué circunstancias observadas nos llevaron a tales indicaciones".⁷ Cuando adoptamos una hipótesis o una proposición cualquiera que nos pueda llevar a la predicción de hechos imprevisibles es lo que llama el filósofo como *abducción*: "la adopción de una hipótesis o una proposición que puede llevar a la predicción de hechos sorprendentes se llama *abducción*".⁸ La abducción va a formar una parte importante en la comunidad de investigación de Peirce y por consiguiente de Lipman, en la medida en que va a ser uno de los principales elementos que van a guiar la discusión en el aula y que van a conducir a esa comunidad de investigación hacia sus verdades.

Dado que el ser humano tiene la capacidad natural de plantear hipótesis, la abducción se convertirá en esta herramienta instintiva indispensable para que niñas y niños puedan plantear ideas nuevas acerca del mundo a las que se refiere Lipman cuando define al pensamiento como esa capacidad de establecer relaciones entre los objetos o entre los conceptos y a las que se refiere Peirce como una *percepción inconsciente de relaciones*: "La abducción es un instinto que se apoya en la percepción

⁶ *Ibid.*, p.48.

⁷ *Ibid.*, p.33.

⁸ *Ibid.*, p.34.

inconsciente de conexiones entre aspectos del mundo o, en otros términos, comunicación subliminal de mensajes".⁹

Nos confirma Peirce que la mente busca conexiones en los elementos que obtenemos de la experiencia que pueden provenir de nuestras ideas, de la realidad o de los signos, que es justo lo que él llama *musement* que se traduce como meditación, cavilación que es lo que motiva a la mente a establecer relaciones entre lo que obtenemos de la experiencia: "la llamada MUSEMENT, que define como el proceso mediante el que la mente busca 'alguna conexión' entre dos de los tres universos de experiencia".¹⁰ Después de leer a Peirce, Lipman llega a la misma conclusión: el pensamiento es establecer una serie de relaciones entre las *ideas* y *la realidad* o entre *las ideas* y *los signos* o entre un cierto tipo de ideas con otro tipo de ideas.

Justus Buchler, el principal comentarista y biógrafo de Peirce, afirma que para éste, entendimiento y pensamiento son sinónimos, tanto considerando entendimiento como participio, como un acto de conocimiento, y sustantivamente, como un instante de conocimiento: "...'Entendimiento' y 'pensamiento' son sinónimos".¹¹ Asimismo, afirma que esta doble noción de entendimiento proviene del concepto de pensamiento de John Locke. Para Locke, la idea es el término más general para denominar una operación mental de conocimiento. Las condiciones de conocimiento las define como: "Razonamiento, abstracción, creencia, sensación, concepción, etc., son cada uno un tipo de condición".¹² Para Lipman el pensamiento no se reduce al conocimiento, sino que incluye la definición de pensamiento de Locke, esto es, que también los pensamientos son razonamiento, abstracción, sensación, concepción, memoria e imaginación.

Las y los niños pueden desarrollar el pensamiento a partir del diálogo en el aula a través de plantear una serie de hipótesis que ellas y ellos tienen acerca del mundo, de

⁹ *Ibid.*, p.35.

¹⁰ *Ibid.*, p.54.

¹¹ Justus BUCHLER, *Charles Peirce's Empiricism*, p.3.

¹² *Ibidem.*

las ideas y/o de los signos que las y los envuelven; establecen las relaciones y fortalecen la habilidad del pensamiento excelente o superior al plantear cada vez preguntas más elaboradas que llevan al planteamiento de preguntas y respuestas más elaboradas y complejas.

1.1.3 Creencia, duda y pensamiento

El proceso de investigación lleva en sí un proceso necesario de consolidación del pensamiento. Al realizar cada vez mejores preguntas en el aula, lo que estamos promoviendo con las y los niños es el cambio de las certezas o creencias. Regularmente instalamos en nuestras creencias una serie de ideas en torno a la verdad de las cosas, estamos instalados en la seguridad de nuestras creencias porque así lo ha demostrado la experiencia. Pero estas creencias pueden ser falsas, por lo que la verdad de dichas creencias se pone en entredicho, de este modo Peirce afirma que lo primero que aparece no es la verdad, "sino el hábito, creencia o certeza que puede ser falsa, porque 'buscamos una creencia que pensamos verdadera' y desde luego pensamos que cada una de nuestras creencias es verdadera".¹³

Cuando Lipman intenta explicar el proceso de indagación que lleva a cabo Aristeo en el primer capítulo de *El Descubrimiento de Aristeo Téllez*¹⁴, plantea que el inicio del proceso de indagación es la duda, misma que surge *cuando* Aristeo se cuestiona a la pregunta que le hace la maestra en torno a la constelación del Can Mayor. Es por ello que Peirce afirma que la investigación científica tiene su génesis en la *duda* y esta se opone a la creencia. Para éste filósofo, la duda es un estado mental incómodo y que está forzando a regresar a la creencia, la duda es un: "estado de incomodidad y descontento del que uno se esfuerza en salir para alcanzar el estado de creencia".¹⁵ Producir este efecto es lo propio del método científico, es por ello que Peirce emplea la palabra *búsqueda*, mientras que Lipman la traduce como *indagación*. Lo que es un hecho, es que para ambos autores la duda tiene un valor teórico y pedagógico enorme, desde la investigación realizada en centros de investigación científica de reconocimiento internacional, hasta el planteamiento más sencillo hecho por una niña o un niño en una escuela de educación primaria. La riqueza que conlleva el planteamiento de las preguntas, reside justo en la posibilidad de instalar las creencias de los interlocutores en la duda y por tanto mover a la *acción*. La duda lleva al

¹³ Charles S. PEIRCE, *Collected Papers*, VI,559

¹⁴ Matthew LIPMAN, *El Descubrimiento de Aristeo Téllez*, p.8

¹⁵ Charles S. PEIRCE, *Op. Cit.* VI, 558

pensamiento y el pensamiento lleva a la acción, pero si la duda llega a resolverse o deja de actuar, es entonces que se instala la persona en la creencia. La duda mueve al pensamiento y este mueve a la acción: "Hemos reconocido que el pensamiento es conducido a la acción por la irritación de la duda y esta deja de actuar apenas se alcanza la creencia".¹⁶

Esta es una de las razones por la cual Lipman promueve en la comunidad de indagación o investigación del aula, el que las y los niños planteen preguntas que surjan de sus propios intereses, porque esto está motivando un *descentramiento*¹⁷ de sus creencias a la duda, al pensamiento y a la acción.

¹⁶ Gerard DELEDALLE, *Leer a Peirce Hoy*, p.27.

¹⁷ Entiendo por descentramiento esta capacidad natural del ser humano para modificar la creencia por la aparición de la duda que mueve al conocimiento y a la investigación.

1.1.4 Ubicación filosófica

Cuando Deledalle, otro de los comentaristas de la obra de Peirce, plantea la pregunta: ¿la lógica de Peirce en una metafísica? Lo que está intentando es ubicar el pensamiento del autor, tarea un tanto compleja en la medida en que Peirce fue un filósofo polifacético no solo en las cuestiones científicas o filosóficas sino en una rama interminable de actividades y estudios que realizó en su vida, tal como lo habíamos visto al inicio del apartado de Charles Sanders Peirce.

Dado su enorme interés por la obra de Kant, se puede describir la filosofía de Peirce como una metafísica realista o como un kantismo sin trascendentalismo (no admite la existencia de los noumenos). Esto es, no admite un "absoluto incognoscible", a manera de lo que planteaba Kant con los noumenos. Para Peirce eso "no conocido",¹⁸ se hará conocido con el tiempo y la investigación. Pero será conocido "gracias al trabajo de todos los investigadores".¹⁹ Esta realidad "última" Peirce la denomina "verdad". De este modo, la verdad se convierte en una obra "comunitaria" de todos aquellos que están involucrados en la investigación, para él: "La verdad es el acuerdo de una afirmación abstracta con el límite ideal hacia el cual tiende infinitamente la investigación para producir la creencia científica, acuerdo que la afirmación abstracta puede poseer en virtud de su inexactitud y de su parcialidad, y esta confesión es un elemento esencial de la verdad".²⁰

Se ha cuestionado al creador del programa de Filosofía para Niños, Matthew Lipman, en cuanto a que la comunidad de investigación promueve el diálogo en el aula pero no exige un método ni una conclusión previa para llegar a la "verdad". Según mi criterio, ello tiene que ver con la relación que estableció con la propuesta de "verdad" de Peirce. La razón por la cual Lipman no propone conclusiones o un método en particular en la búsqueda de la verdad al interior de las aulas, es porque lo incognoscible se va haciendo cognoscible a través de una obra común de pensamiento

¹⁸ Peirce afirma que lo no conocido no tiene una realidad subyacente aparte.

¹⁹ Gerard DELEDALLE, *Op.Cit.*, p.41.

²⁰ Charles S. PEIRCE, *Op.Cit.*, V, 565.

que se desarrolla en las comunidades de investigación. Ello porque la investigación comunitaria por medio del diálogo razonado, tiende a la verdad.

Como afirma Delledale, la filosofía de Peirce es un "falibilismo" y un pragmatismo²¹ en tanto que nunca se llega a *la verdad*, sino que se puede acceder a ella a través de verdades que se confirman por las mismas comunidades científicas y a partir de la experiencia y la acción: "El condicional comunitario de la investigación sin fin tiende hacia el indicativo de la verdad".²²

También puede ser un "tiquismo" en tanto que se trata de una teoría del azar, del descubrimiento inexacto y parcial porque simplemente es obra del espíritu y no de la materia: "Todo descubrimiento es del espíritu, aunque sea descubrimiento de la ley de la materia: es pues parcial".²³

También puede ser un "agapismo" en cuanto a que todo en el mundo y la naturaleza está sujeto a la 'ley del amor'. Sin entrar en la discusión de ésta ley del amor, de manera personal me parece que en Peirce estaría presente este agapismo o amor incondicional del cual nos hablan las creencias judeo-cristianas respecto del papel de Dios hacia el hombre y el mundo. Todo lo existente funcionaría a partir de las bondades y cualidades del amor: "Todas las regularidades de la naturaleza y del espíritu son consideradas como productos del crecimiento o evolución, sometidas a una 'ley de amor'..."²⁴

²¹ Posterior a una relación estrecha entre Charles S. Peirce y William James, surgieron algunas diferencias entre ellos, entre otras, porque William James se pretendía erigir como el fundador del pragmatismo, a lo que Peirce reaccionó modificando su teoría denominándola *pragmaticismo* para establecer una diferencia con William James y los pragmáticos de su época. En realidad, el fundador del pragmatismo no es William James sino Charles S. Peirce.

²² Gerard DELEDALLE, *Op.Cit.*, p.41.

²³ *Ibidem.*, p.42.

²⁴ *Ibid.*

1.2 John Dewey

1.2.1 Experiencia y pensamiento

Para Dewey existe una relación entre la experiencia y el pensamiento o reflexión. Llega a afirmar que ninguna experiencia tiene sentido si no está presente el pensamiento: "El pensamiento o la reflexión, como ya hemos visto virtual si no explícitamente, es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia".²⁵ Ésta relación entre lo que tratamos de hacer y su consecuencia, tiene que ver con toda la tradición del pragmatismo, en donde la reflexión ocurre como consecuencia de la acción que se desprende de la experiencia. El pensar, de esta manera, implica un esfuerzo intencionado para descubrir relaciones. Para Lipman, el pensar implica lo mismo que para Dewey, el pensar es encontrar relaciones. Según Dewey: "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".²⁶ Cuando en nuestra experiencia hacemos explícito ese "elemento inteligente", dicho elemento se convierte en pensamiento.

Se ha observado con Peirce²⁷ que la creencia se le oponé a la *duda*, pero la irritación de la duda lleva a la acción y ésta nos lleva al conocimiento, pero cuando el conocimiento se instala en la creencia, deja de darse la búsqueda por parte del individuo. Dewey no lo percibe en términos tan explícitos, simplemente se refiere a la "rutina", tal como instalarse en la creencia, y en la "conducta caprichosa", como aquella conducta en la que la persona hace las cosas porque así cree que se deben de hacer. En otras palabras, Dewey considera que: "lo opuesto a la acción reflexiva es, una vez más, la rutina y la conducta caprichosa".²⁸

En ocasiones cuando intentamos definir un concepto, solemos no definirlo por lo que es sino por lo que no es. Tal es el caso de Dewey, explica de manera más clara lo

²⁵ John DEWEY, *Democracia y educación*, p.158-159.

²⁶ *Ibidem.*, pp.159-160.

²⁷ Charles S. PEIRCE, *Op.Cit.*, VI,558.

²⁸ John DEWEY, *Op.Cit.*, p.160.

que es no pensar: no pensar implica recibir las cosas tal y como nos llegan a los sentidos. No pensar, por tanto, es no cuestionar. La contraparte sería, pensar es cuestionar.

A mi modo de ver Dewey coincide con Peirce en el sentido de afirmar que cuando la mente humana busca respuestas en la realidad, se hace conjeturas, estas conjeturas pueden ser hechas a partir de la inducción o de la deducción, pero Pierce propone un nuevo concepto para la ciencia que es la *abducción*. En tanto que hipótesis que lleva a la predicción de hechos sorprendentes, la abducción nos coloca en el camino del cuestionar y del pensar de manera natural. En la abducción se incorpora una hipótesis que nos lleva al proceso de la predicción, nos lleva a un proceso de lo que *puede ser* pero que no es todavía; es ese proceso de pensamiento que se lleva a cabo en la comunidad de investigación, es plantear un problema y darle una serie de respuestas a manera de hipótesis de lo que puede ser pero que no es todavía. A la manera de Dewey: "Considerar el efecto de lo que ocurre sobre lo que puede ser pero que no es todavía, es pensar".²⁹ En este sentido, el pensar se convierte en ayudar a "alcanzar" una conclusión o una respuesta. Este alcance es propiamente un proceso de indagación tal como lo concibe Lipman y que Dewey describe como tal: "el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación".³⁰

Para Dewey el adquirir o disponer de un conocimiento es algo "secundario e instrumental", lo realmente significativo en el acto de *inquirir*, es buscar, averiguar, investigar, entonces en todo caso, pensar es investigar, es una capacidad humana y original. Lo plantea así Dewey: "pero todo pensar es investigar, y todo investigar es congénito, original de quien lo realiza aún cuando todo el mundo esté seguro de lo que él aún se halla indagando".³¹

²⁹ *Ibidem.*, p.161.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*, p.162.

A efecto de explicar cómo se aprende, Dewey se refiere a los griegos y afirma que el problema que ellos se plantearon en relación con el aprendizaje, nos lleva a una disyuntiva sin visos de solución: o conocemos lo que buscamos o simplemente no lo conocemos.³² En ningún caso es posible aprender, porque ya conocemos lo que buscamos y si no conocemos lo que buscamos no sabemos a dónde buscar. Sin embargo, el filósofo se refiere a que existe una zona intermedia de indagación a la que denomina “zona corpuscular de la indagación, del pensamiento”.³³ Esta *zona corpuscular*, afirma Dewey, no la tomaron en cuenta los griegos, y es justamente a lo que se refiere Peirce acerca de la abducción y que Dewey denomina zona corpuscular, es decir, la zona es “la posibilidad de conclusiones hipotéticas de resultados provisionales”.³⁴ Es la utilización de la duda con el propósito de indagar, de investigar “formando conjeturas para guiar la acción en exploraciones tentativas”.³⁵ Es prever (inferir), es llevar al pensamiento a plantear nuevas dudas, y nuevas perspectivas del problema, sin que por ello se “termine” el conocimiento.

³² Lo que está explicando Dewey es lo mismo que le plantea Platón a Menón en cuanto al conocimiento. Cfr. PLATÓN, *Menón*, Obras completas, Madrid, Editorial Aguilar, 1981.

³³ John Dewey, *Op. Cit.*, p.163.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

1.2.2 La experiencia reflexiva

Dewey plantea los rasgos generales de una experiencia reflexiva, mismos con los que inicia Lipman la experiencia reflexiva de Aristeo en *El Descubrimiento de Aristeo Téllez*. Dichos rasgos inician la indagación de Aristeo con la duda, la confusión, Dewey lo expresa así: "1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; 2) una anticipación por conjetura...3) una revisión cuidadosa (análisis)...4) una elaboración consiguiente de la hipótesis...5) apoyarse en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de las cosas".³⁶ Como lo afirma Dewey, la experiencia reflexiva comprende una relación entre hacer y ensayar, de ahí que afirmará que la experiencia reflexiva es un constante "ensayo y error". Una vez más, el pensamiento es una relación entre lo hecho y sus consecuencias. Estas etapas en las que se involucra el pensar, Dewey las explica con relación al desarrollo del método científico: 1) El inicio de la investigación surge en cuanto aparece la duda y la confusión, (2) De la anticipación por conjetura surge el sentido del problema o propiamente el planteamiento del problema, (3) Una revisión cuidadosa (análisis) de toda consideración, la observación de las condiciones, (4) Una elaboración consiguiente de la hipótesis, la formación y elaboración racional de una conclusión y (5) Apoyarse en una hipótesis proyectada o sea la comprobación experimental. Afirma el autor que aunque nunca salgamos de la situación de ensayo y error, nuestro pensamiento tiene que "ser ensayado y comprobado en el mundo", es por ello que se afirma que "el pensar comprende todas estas etapas".³⁷

³⁶ *Ibidem.*, p.165.

³⁷ *Ibid.*, p.166.

1.2.3 Pensamiento y educación

En tanto que el pensar no esté relacionado con la acción y con un mayor conocimiento sobre el mundo y sobre nosotros, nos deja justamente como *sujetos* (sujetar) a hábitos rutinarios, al control y la manipulación de los demás. Dewey parte de una premisa fundamental, la información sin reflexión es letra muerta: "Y la información separada de la acción reflexiva es algo muerto, una carga que aplasta el espíritu".³⁸

Para Dewey el pensamiento es *el método* que nos permite aprender: "El pensamiento es el método del aprender que emplea y recompensa el espíritu".³⁹ El pensar es el método de la *experiencia inteligente*. Dicha experiencia tiene que ver con la razón. La experiencia en desarrollo, (pensamiento) es propiamente la experiencia. Dewey parte del supuesto de que se piensa a la experiencia como algo que tiene que ver con los sentidos, con los apetitos o con el mundo material, en tanto que el pensamiento procede de una facultad superior, tal como la razón, misma que se dedica a las "cosas espirituales". Luego entonces, para Dewey existe una identificación entre experiencia inteligente y pensamiento.

Del mismo modo, pareciera que existe una diferencia importante entre la ciencia "pura" y la ciencia "aplicada", tal es el caso de la diferencia entre las matemáticas "puras" y las "aplicadas": "se establece a veces una radical distinción",⁴⁰ por el hecho de que la primera es una "materia del pensamiento particularmente apta", mientras que la segunda, tan sólo se reduce a un valor "utilitario" y "mental".

Tampoco se reconoce en la escuela, afirma Dewey, la experiencia de las y los alumnos. Es justamente esta parte central de la experiencia el inicio del pensamiento. Y sigue jugando aquí un lugar preponderante la experiencia, ese lugar común de las y los niños que se da en la vida cotidiana y que no tiene que ver con lo que la escuela enseña, así lo expresa Dewey: "Para comprender lo que significa una experiencia o

³⁸ *Ibid.*, p.167.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*, p.168.

situación empírica tenemos que recordar el tipo de situación que se presenta fuera de la escuela; el tipo de ocupaciones que interesan y suscitan la actividad en la vida ordinaria".⁴¹ Lipman se refiere a que la escuela adquiere sentido y significado a través de la utilización de la experiencia como recurso didáctico a través del diálogo en el aula. Debería involucrarse la experiencia de las y los niños en los contenidos de las materias escolares. Es por esta razón que Lipman pensó en elaborar novelas filosóficas con niñas y niños en situaciones similares a las que viven cotidianamente recuperando su experiencia con algunos de los contenidos escolares del grado que cursan. Se puede afirmar que el programa de Filosofía para Niños, bajo la creencia errónea de que sólo se aplica en las aulas, tiene un impacto significativo en la vida cotidiana de niñas y niños, en la medida en que se ven afectadas sus dimensiones ética (social), estética (sensibilidad) y cognoscitiva (conocimiento), mismas que impactan su vida diaria.

Para que alguna situación de la vida cotidiana motive el pensamiento es necesario que dicha situación no sea caprichosa o rutinaria, tiene que ser algo que a la vez sea novedoso, tenga relación con la experiencia de las y los niños, Dewey lo explica así: "que presente lo que es nuevo (y por tanto incierto y problemático) y sin embargo lo suficientemente conectado con los hábitos existentes para despertar una respuesta eficaz".⁴² Una respuesta eficaz la entiende como aquella "que produce un resultado perceptible" intentando obtener "consecuencias" que "pueden conectarse mentalmente con lo que se hace".⁴³

Dewey como Lipman coinciden en la afirmación de que tanto el mobiliario como las prácticas educativas no están adaptados para desarrollar "hábitos reflexivos". El equipo y la distribución de las bancas tampoco promueven situaciones de experiencia. De aquí que el propio Lipman sugiriera cambios en la conformación del mobiliario, y por tanto, en la relación entre las y los alumnos y las y los profesores, de tal manera que la

⁴¹ *Ibid.*, p.169.

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

comunicación se transforme de unidireccional: profesor/a al frente con alumnos/as distribuidos en filas de bancas; a una comunicación multidireccional: un círculo en donde la o el profesor es una persona más en la comunidad.

Dewey se cuestiona, al igual que Lipman, que en semejantes condiciones no existe una relación con lo que sucede en la vida cotidiana que pueda ser motivador para encontrar dificultades, pareciera que todo en el salón de clases está dispuesto para “escuchar, leer y reproducir lo que se dice y se lee”.⁴⁴ Se requiere, afirma el autor, situaciones de “contacto activo”, como las que se dan con las cosas, con las personas, en el hogar, en el juego, al hacer sus deberes, al leer libros fuera de la escuela, etc.

En este mismo sentido, respecto de la instrucción, Dewey establece una diferencia entre la resolución de un problema fuera de la escuela (vida cotidiana) y lo que ocurre en ella (aula), y se pregunta: ¿Hasta dónde las condiciones de la escuela proporcionan un “fondo de experiencia” en donde surjan los problemas de manera “natural”? Volvemos una vez más a la propuesta del filósofo en cuanto a la necesidad del rescate de la experiencia, y por tanto, del rescate de la experiencia de las y los alumnos. La incongruencia radica en que dichos problemas no son de ellos/as: “los problemas de los alumnos no son suyos, o más bien son suyos *sólo como alumnos*, no como seres humanos”.⁴⁵

Aunque, a decir verdad, en sentido figurado afirma Dewey, la o el alumno tienen un problema: satisfacer los requerimientos de la o el profesor. De acuerdo con todo lo anterior, ello tiene diversas implicaciones. En lugar de resolver un problema relacionado con la vida cotidiana de la o el alumno que los/as afirma como seres humanos el problema es actuar y satisfacer los requerimientos que solicita la o el profesor, de acuerdo a lo que consideran que es *correcto*. La relación con el contenido entonces está mediada por los criterios y la experiencia de la o el profesor no con el interés de las y los alumnos. Visto desde esta perspectiva, la relación de las y los

⁴⁴ *Ibid.*, p.170.

⁴⁵ *Ibid.*, p.171.

alumnos con los contenidos ya no es directa, puede acceder al conocimiento, pero casi siempre va a ser en función de la mediación de la o el profesor y de las reglas que impongan, no de los contenidos: "El alumno estudia; pero inconscientemente, los objetos de su estudio son las convenciones y normas del sistema y de la autoridad escolares, no los 'estudios' nominales".⁴⁶ ¿Qué queda entonces del pensamiento? El autor se refiere a que, en el mejor de los casos, lo que queda es un pensamiento "artificialmente unilateral". Definitivamente, ningún elemento sea el libro, la o el maestro, pueden ofrecer soluciones ya hechas, lo que debemos hacer es proporcionarles materiales para que los adapten y apliquen por sí mismos/as a las situaciones problemáticas y con ello puedan lograr un pensamiento eficaz.

⁴⁶ *Ibid.*

1.2.3.1 El pensamiento eficaz

Para pensar "eficazmente" nos comenta Dewey, es necesario acudir a la experiencia, para de aquí entresacar los elementos que nos sirven para la indagación reflexiva, es decir, el problema visto como un motor que mueve al pensamiento, para ello debemos tener: "experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta. Una dificultad es un estímulo indispensable para pensar".⁴⁷ Entonces, ¿Cuál sería la propuesta del filósofo encaminada a mover la conciencia de las y los maestros? Dewey y Lipman dan respuesta en el sentido de considerar la experiencia como un elemento fundamental para desarrollar el pensamiento y con menor grado de importancia, influyen también nuestras acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas. Ello implicaría rescatar la experiencia, los hechos y las acciones de las y los niños para utilizarlos como material del pensar.

La propuesta consistiría en presentar los problemas con una dificultad suficiente como para motivar el pensar y lo suficientemente sencilla para que surjan elementos de su experiencia que pudieran dar respuesta a la problemática abordada, en otras palabras: "Una gran parte del arte de la instrucción consiste en hacer la dificultad de los nuevos problemas lo bastante amplia para provocar al pensamiento. Y lo bastante pequeña para que en medio de la confusión que produzcan naturalmente los nuevos elementos, haya puntos luminosos familiares de los que puedan brotar sugerencias útiles".⁴⁸

Lipman coincide con Dewey en considerar que uno de los elementos más destructivos del desarrollo educativo y, en específico, del pensamiento, lo constituye el "almacenamiento del conocimiento", que consiste en la acumulación que se da de contenidos en los cursos regulares en la escuela y que son evaluados desde una perspectiva usualmente memorística: "Este ideal estático de almacenamiento del conocimiento es enemigo de todo desarrollo educativo. No sólo deja en desuso las

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*, p.172.

ocasiones para pensar, sino que ahoga el pensamiento".⁴⁹ En este apartado no se está cuestionando la información en sí misma, dado que es indispensable para el propio avance de las ciencias, sino la forma en que es utilizada en el medio escolar. En la escuela cuando el almacenamiento de la información se convierte en un fin en sí mismo, como suele suceder, se termina por ahogar al pensamiento en un mero proceso memorístico. El conocimiento y la información deberían de convertirse en un medio que pueda ser utilizado para los fines del pensamiento. Existe una enorme diferencia entre una educación memorística, acumulativa y unidireccional, que basa sus criterios en la acumulación de conocimiento, que una educación basada en criterios de razonabilidad, basada en el pensar por sí mismo y por descubrimiento propio.

Para Dewey, el pensamiento está formado por dos elementos principales y correlacionados: por un lado, se encuentran "almacenados" hechos, datos y conocimientos ya adquiridos que son producto de la experiencia, y por otro lado, las ideas que consisten en sugerencias, inferencias, sentidos conjeturados, suposiciones y explicaciones de ensayo, también presentes en el pensamiento. Los datos y la observación determinan lo dado, pero no pueden ir más allá de lo dado. Se requieren ideas (sugerencias), invención e ingenio, porque las sugerencias van más allá de lo dado, pueden llevar a cabo un proceso de *previsión* (ver antes de que suceda) de resultados: "Prevén los resultados posibles, las cosas por *hacer*, no los hechos (las cosas ya hechas)".⁵⁰

Lo anterior tiene una implicación importante en el campo de la ciencia y el conocimiento en general, en virtud de que estamos hablando de este "salto epistemológico",⁵¹ que va de lo conocido a lo desconocido, pero no de manera azarosa

⁴⁹ *Ibid.*, p.173.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Salto epistemológico no es un concepto que haya acuñado Dewey, es un concepto que estoy proponiendo para entender la propuesta de Dewey y Lipman en el sentido que toma la discusión en una comunidad de investigación al interior del aula.

como se ha pretendido mal interpretar a Lipman⁵², sino en el sentido de la anticipación o pre-visión del pensamiento en su recorrido hacia la construcción de verdades. Afirma Dewey: "La diferencia es una invasión de lo desconocido, un salto desde lo conocido".⁵³ Y ésta es propiamente la definición que aporta Dewey respecto del pensamiento creativo, "lo que una cosa sugiere, pero no como se presenta". De aquí el autor, desprende una "conclusión pedagógica" en relación con la originalidad del pensamiento, en la medida que: "Todo pensar es original en una proyección de consideraciones que han sido previamente captadas".⁵⁴

Para Lipman, lo mismo que Dewey, el pensamiento creativo es original en relación con esta proyección de consideraciones que no han sido captadas, pero el primero va más allá cuando define al pensamiento creativo: "como aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotranscendental y sensible a criterios".⁵⁵

Finalmente, otro de los elementos coincidentes entre Dewey y Lipman lo constituye la afirmación respecto del goce producido por la construcción intelectual, producto del diálogo en el aula.⁵⁶ De acuerdo a la experiencia de Lipman con las y los niños, existe acuerdo con esta premisa de Dewey al afirmar que la discusión intelectual que promueve la filosofía es bienvenida sobre todo por las y los niños, a quienes no se les da comúnmente la oportunidad de expresar su experiencia y sus ideas. A este goce intelectual, ambos le dan una connotación placentera y creativa.

Dewey afirma: "El encanto que tiene la espontaneidad de los niños pequeños para quienes los observan con simpatía es debido a la percepción de esta originalidad

⁵² Una de las críticas más comunes que se han formulado en contra de la comunidad de investigación, se refiere a que las y los niños en el aula discuten por discutir, sin que la discusión lleve a ningún lado. De acuerdo a Peirce y a Lipman, el diálogo lleva una orientación hacia las verdades que construya el propio grupo.

⁵³ John DEWEY, *Op. Cit.*, p.173.

⁵⁴ *Ibid.*, p.174.

⁵⁵ Matthew LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*, p.265.

⁵⁶ En Lipman hay otras fuentes que alimentan esta afirmación del goce en la construcción intelectual. Esta idea de considerar las actividades del ser humano como juego se relaciona con: Ludwig Wittgenstein, *Lecturas y Conversaciones sobre Estética*, Berkeley Calif. University of California Press.1967, y Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza Ed., 1987.

intelectual. El goce que los mismos niños experimentan es el goce de la construcción intelectual, de la creatividad".⁵⁷

⁵⁷ John Dewey, *Op. Cit.*, p.174.

1.2.4 La dimensión política

Cuando hablo de dimensión política me estoy refiriendo a esta parte de la teoría de Dewey que se refiere a la democracia, y en particular, a la democracia que se establece en el salón de clases. Hablar de una *educación democrática* significa mucho más que unir ambos elementos. Existen muchas formas de estudiar la relación que existe entre educación y democracia, pero en Dewey se unen democracia, educación y sociedad en una propuesta pedagógica basada en la formación de “virtudes cívicas”.

Hablar de democracia en nuestros días resulta complicado, en la medida en que a menudo cada persona la entiende de manera diferente. Y aunque la palabra ha tenido una gran diversidad de interpretaciones, con el afán de clarificar la temática iniciaré con su definición. Etimológicamente significa “el poder del pueblo”, se entiende como un sistema sociopolítico y económico de hombres y mujeres libres e iguales ante la ley en las relaciones sociales de la vida cotidiana y en la educación. La democracia en cuanto concepción del mundo nos conduce a dos de los ideales más nobles que la humanidad intenta consolidar en la historia: la igualdad y la libertad. En las condiciones actuales la democracia ha significado un gran paso histórico, pero todavía nos encontramos con una serie de limitaciones de orden ideológico, político, económico, cultural, técnico e incluso psicológico, para que logren ponerse en práctica las condiciones e instituciones democráticas.

Dewey pretende dar una idea de democracia a partir de las implicaciones de la asociación humana. Afirma que la sociedad y la comunidad son ambiguas, en tanto que existen grupos al interior de las sociedades que no pretenden establecer normas en común, ni comunicación, ni comunidad. Tal es el caso de lo que sucede con las bandas criminales e incluso con personas “normales”. En este caso estaríamos hablando de comunidades o sociedades que en sus formas de asociación cuentan con ciertos intereses comunes entre sus miembros, pero *no compartidos* con la sociedad. La calidad de la socialización que ofrecen estos grupos va a depender de sus “hábitos y aspiraciones”. Si es el caso de pertenecer a una banda de criminales, es necesario seguir un proceso de ingreso a dicha banda, que al cumplirlo se habla de pertenencia a

ella. Se tienen que seguir ciertas formas de comunicación, por medio de las cuales, solamente ellas y ellos puedan tener acceso a la información. En este sentido, puede observarse esta calidad de la socialización entre sus miembros al constatar la gran coherencia y logros entre ellas y ellos. Sus hábitos y aspiraciones estarán en relación directa con lo que desean lograr, afirma Dewey: "Toda educación dada por el grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo".⁵⁸

A mi parecer lo que esta proponiendo el filósofo, a partir de su propia experiencia y de lo que observó en dichas comunidades, es que tenían lazos comunes tan fuertes que podían permanecer unidos toda una vida, que los unían la fraternidad, los códigos de honor y los intereses comunes. Lo que habría que rescatar de esos grupos es justamente ciertos "rasgos deseables" y modificar los "rasgos indeseables". La situación es, afirma el autor, que no podemos pensar en una sociedad ideal, solo por el hecho de "pensarla" (sacarla de nuestra mente), de lo que se trata es de obtenerla de las sociedades existentes para que tenga un sustento práctico. Pero esto representa un problema: "El problema consiste en extraer los rasgos deseables de formas de vida en comunidad que realmente existen y en emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora".⁵⁹

Desde esta perspectiva de las bandas criminales, el tipo de educación que ofrecería sería "parcial y torcida", dado que dicha sociedad mantendría un cierto tipo de valores tales como el saqueo y el despojo, mismos valores no compartidos por el resto de la sociedad. Razón por la cual, Dewey acude al modelo de la familia para mostrarla como modelo de comportamiento en donde podemos encontrar "intereses materiales, intelectuales y estéticos en que participan todos".⁶⁰ En esencia, lo que caracteriza a este tipo de enfoque es que el aislamiento de la sociedad llega a formar una estructura que promueve ciertos intereses de los grupos que los aleja de los intereses de la

⁵⁸ *Ibidem.*, p.93.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*, p.94.

sociedad en la que se desarrollan, así que el aislamiento produce una estructura “formal y rígida de la vida” y “los ideales estáticos y egoístas del grupo”.⁶¹

Este modelo de sociedad que logra una gran cohesión al interior de sus grupos, pero que no logra tener relación con la sociedad a la que pertenece, puede ilustrarse con la gran masa de individuos que busca sus propios intereses.

Para explicar una sociedad con *intereses compartidos*, Dewey procede a explicar esto a través del ejemplo de un Estado gobernado despóticamente. En dicho Estado, lo que une al ciudadano con el gobernante puede ser el “miedo y la esperanza de recompensas”. Pareciera entonces que lo que une a los integrantes de una sociedad de esta naturaleza sería el temor a recibir un castigo o la esperanza de recibir alguna recompensa por los favores brindados. Para que se den intereses comunes desde una perspectiva diferente es necesario, afirma Dewey, que se promuevan al interior de la sociedad valores en común, para que cada individuo pueda recibir y tomar de los demás; debe de haber un gran número “de empresas y experiencias compartidas”, debemos propiciar “el libre intercambio de los modos diferentes de experiencia vital”.⁶² Esta falta de intercambio de las experiencias y empresas comunes, como es el caso de las sociedades que se encuentran rígidamente divididas en clases, más tiende la “acción en convertirse en rutina para la clase en posición desventajosa, y en caprichosa, arbitraria y explosiva para la clase que ocupa la posición materialmente afortunada”.⁶³

En este modelo que logra la cohesión entre sus miembros, en donde en esencia el ser humano es ser sociable y la sociedad existe por y para las personas, parece ser la concepción de sociedad con la que Dewey coincide. Para el filósofo ambos rasgos, tanto el compartir los intereses como no compartirlos, caracterizan a una sociedad democráticamente constituida. De lo que se trata es de retomar los elementos positivos

⁶¹ *Ibid.*, p.97.

⁶² *Ibid.*, p.95.

⁶³ *Ibid.*, p.96.

de los grupos que no comparten sus intereses con la sociedad, pero rescatando ese elemento positivo que los cohesiona, con los elementos de los grupos que sí pueden relacionarse con la sociedad para construir juntos un *sentido de pertenencia* a dicha sociedad.

1.2.4.1 El ideal democrático

De acuerdo a la propuesta de Dewey, las y los alumnos deben vivir en la escuela tal y como viven en la sociedad, pero sin que esto signifique que la escuela reproduzca las condiciones de desigualdad que pueda desarrollar la sociedad. De lo que se trata es que la escuela mejore esas condiciones. Lo que propone es que la escuela sea "el germen de transformación y perfeccionamiento de la comunidad". Pero para ello lo que falta es simplemente que la escuela se consolide como "una sociedad democrática". Para Dewey la democracia es una forma de vida, es un sistema de organización social y es un conjunto de hábitos en donde se busca el desarrollo de cada persona en cooperación con los demás. Para él la democracia: "es una concepción social, lo que equivale a decir, una concepción ética, y en base a este significado ético está conformado su significado como forma de gobierno. La democracia es una forma de gobierno, sólo porque es una forma de asociación moral y espiritual".⁶⁴

La búsqueda de la igualdad en una sociedad democrática es una constante de la mayoría de las definiciones de democracia, en Dewey no es la excepción. Considera que es importante el *respeto a la individualidad y la confianza en las capacidades intelectuales de cada persona*. Esto se afirma como fundamento del concepto de democracia del autor: partiendo del supuesto de que cada persona tiene distintas capacidades intelectuales y/o afectivas, *se pone de manifiesto el crear un entorno en que se respete a todas las personas sin importar cual es su participación en la construcción de esa sociedad*. La igualdad que defiende es una igualdad de condiciones y de oportunidades para todos.

El otro concepto relacionado con la democracia, que habíamos planteado al principio del parágrafo, se refiere a la libertad. La libertad no hace referencia a la falta de autoridad, sino como a *la libertad como una realidad humana que permite a las personas elegir en el momento de actuar*. La libertad designa "una actividad mental

⁶⁴ John Dewey, *The Ethics of Democracy*, p.240.

más que la falta de coacción externa".⁶⁵ La libertad se consigue al superar, mediante *la reflexión*, los obstáculos que se presentan en una actividad. Dewey cree en las capacidades humanas, por ello, libertad y democracia confluyen puesto que el ser humano goza de libertad, tiene la posibilidad de perfeccionarse en sociedad y de modificar su propio desempeño. El ideal democrático de Dewey tiene como fundamento a una persona que elige y sigue libremente el camino de la democracia.

Si aplicamos esta afirmación de Dewey a lo que considera Lipman que debe ser el funcionamiento de una comunidad de investigación, cabe perfectamente el ideal democrático. En la comunidad de investigación se respeta a las personas, aunque tengan diferentes capacidades intelectuales; son importantes, porque están construyendo un camino hacia la verdad y son distintas a todas las demás; tienen las mismas oportunidades de participar porque todos son iguales en el salón de clase, incluso la o el profesor es un elemento más en la comunidad; tienen la libertad para expresar lo que piensan y lo que sienten; tienen la libertad para no expresar sus ideas en caso de que no deseen hacerlo.

Finalmente, la propuesta de Dewey respecto a un sistema escolar democrático, también coincide con lo propuesto por Matthew Lipman. La idea de Dewey no era construir un sistema estático que estuviera basado en ciertas pautas de acción que condujeran al logro de la democracia, sino construir una serie de ideas que pudieran guiar el desarrollo profesional de los docentes, de tal forma que fueran ellas/os que vivieran directamente la experiencia de la democracia. La propuesta era formar una *comunidad democrática de investigación*.

Un ejemplo de lo que Dewey pretendía es la creación de la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, institución de la cual fue creador y director por seis años, mismos que estuvo funcionando. La democracia que defiende el autor, se refiere a tres conceptos básicos: *respeto por la iniciativa individual, igualdad de condiciones y*

⁶⁵ John DEWEY, *Democracia y educación*, p.375.

libertad intelectual. Dichos conceptos básicos serían propiamente estas virtudes cívicas de las que habla Dewey y están presentes no solo en la sociedad, sino también en la comunidad de investigación que propone Matthew Lipman. De manera objetiva en el aula, se traducirían como: respeto por la iniciativa de cada uno de las y los alumnos, todas y todos tienen la posibilidad de participar en la construcción de los argumentos y, por supuesto, se va a defender y a respetar la propia postura de pensamiento.

2. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS DE MATTHEW LIPMAN

2.1 Matthew Lipman

Filósofo de formación, influido principalmente por el pragmatismo de Peirce y el pragmatismo de Dewey, cursó licenciaturas en la Universidad de Stanford (California), en la Universidad de Shrivensham American en Inglaterra y en la Universidad de Columbia, Nueva York. Durante los años cuarenta y coincidiendo también con su servicio militar en la infantería norteamericana durante la Segunda Guerra Mundial (1943-1946) en la que ganó dos medallas de bronce, asistió a cursos de postgrado en la Universidad de Columbia (EU), en la Sorbona de París (Francia) y en la Universidad de Viena (Austria), doctorándose por el departamento de Filosofía de la Universidad de Columbia en 1954. En 1994 le otorgaron el grado de doctor *Honoris Causa* por la Universidad de Mons Hainut de Bélgica. Actualmente es profesor de filosofía en Montclair State Collage, Nueva Jersey (EU) y director de IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), en estrecha colaboración con la profesora Ann Margaret Sharp, coautora de varios textos didácticos e impulsora del IAPC y del ICPIC (Internacional Council for Philosophical Inquiry with Children).

Su experiencia docente tiene su inicio en 1953 como profesor universitario de filosofía en el Brooklin College, pasando por diversos centros universitarios e impartiendo materias relacionadas con la filosofía, el pensamiento y la civilización contemporánea. También ocupó cargos académicos y de gestión en diversas universidades, en departamentos de filosofía y pedagogía en la Columbia University de 1954 a 1962, en el Mannes College of Music de Nueva York de 1955 a 1963, en la School of General Studies del City College de Nueva York de 1953 a 1975, en el Department of General Education del College of Pharmaceutical Sciences de la Columbia University de 1954 a 1972 y en el Montclair State College hasta la actualidad.⁶⁶

⁶⁶ Cfr. Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p.7.

2.1.1 Filosofía y pensamiento

Uno de los elementos más polémicos que han propiciado los profesores que pretenden aplicar el programa de Filosofía para Niños y que les genera una serie de dudas, lo constituye la pregunta: ¿Por qué *filosofía para niños*? Durante miles de años, desde el siglo VI a.C., la filosofía ha sido la rama del saber que aspira a dar respuesta de todo lo existente de lo que es en cuanto *ser*, de plantearse las preguntas que dan razón de las cosas y proponer ciertas respuestas a esas preguntas. En este sentido, el filósofo se cuestiona si existe una materia que *enseñe a pensar*, y la respuesta es que *todas* las materias lo exigen, pero que sin embargo es en la filosofía en donde tal vez resulte más difícil *no pensar*, prácticamente filosofía y pensamiento son sinónimos, porque: “La filosofía y el pensamiento –o quizá la filosofía y el empeño de pensar mejor- van de la mano”.⁶⁷

La filosofía como disciplina es un lugar ideal para la enseñanza del pensamiento, porque está ligada, como proceso y contenido, al pensamiento mismo.⁶⁸ Si la filosofía y el pensamiento van de la mano, entonces la filosofía se constituye como el pensar sobre el pensar, se constituye en un pensamiento reflexivo o metacognitivo. El pensamiento reflexivo que se observa en una comunidad de indagación “investiga, explora y cuestiona el mismísimo proceso de indagación”.⁶⁹ Definitivamente el impacto de la reflexión en la comunidad de diálogo es la transformación del proceso en contenido; lo que significa es que los procesos del pensar se convierten en procesos de análisis y evaluación por parte de las y los niños. Con dicha actividad dotamos a las y los niños de la oportunidad de discutir la significación y el valor de la propia indagación. Cuando el pensamiento reflexivo se corrige y mejora a sí mismo, puede proporcionar elementos de juicio y evaluación.

Si bien el pensamiento es una actividad individual y propia, es en la *colectividad* en donde se construye el conocimiento de una manera más sólida. De acuerdo a Lipman,

⁶⁷ Matthew Lipman, *La filosofía en el aula*, p.104.

⁶⁸ Laurance J. Splitter y Ann Margaret Sharp, *La otra educación*. Filosofía para niños y la comunidad de indagación, p.129.

⁶⁹ *Ibidem.*, p.130.

existen varios argumentos en relación con el trabajo colectivo y la construcción social del conocimiento, pero uno de los más contundentes lo representa el hecho de que la educación centrada en el individuo y/o tan sólo en la memoria, evita que el niño viva y experimente el placer de la discusión intelectual y el compartir las ideas propias y las de los demás. Nunca estamos tan motivados para pensar por nosotros sino hasta que nos vemos involucrados en una *investigación compartida* con otros (Peirce). Si lo que deseamos es formar niñas y niños acríticos podemos continuar llevando a cabo con ellos actividades que los obliguen a pensar solos y en silencio; pero si lo que deseamos es formar niñas y niños que piensen por sí mismos, que sean críticos, entonces tenemos que propiciarles la discusión intelectual, invitarlos a que discutan en forma abierta y crítica sobre los temas debatibles. Para ello, tendremos que propiciar en las y los niños las lecturas filosóficas que propone el programa de Filosofía para Niños e invitarlos a reflexionar al plantear la pregunta que tiene que ver con la continuidad misma de la investigación, que es propiamente *su* interés: "¿Qué te interesa de este párrafo?"⁷⁰

En términos muy simples, una de las finalidades de la aplicación del programa de Filosofía para Niños en el aula y su consecuente impacto en la vida cotidiana de las y los niños (transferencia) es dar a conocer cómo es que la filosofía puede ser parte de la vida diaria, no solo para los que nos dedicamos a esto, sino fundamentalmente, cómo puede ser parte de la vida de ellas/os. De lo que se trata es de hacerles sentir ese gusto por la discusión intelectual y esa construcción del conocimiento compartida que se experimenta en una comunidad de investigación a través de su interés por los diversos temas filosóficos que nos plantean las novelas de Lipman.

¿Puede ayudar la filosofía a la formación del futuro ciudadano? Lipman está convencido de eso, dado que a la construcción social del conocimiento le da una

⁷⁰ *Ibid.*, p.107.

dimensión social en la reflexión de las y los niños, y es a través de la comunidad de investigación que es posible propiciar la democracia en el aula.⁷¹

⁷¹ Cfr. Ma. Elena MADRID, *Juchitán de los niños. Habilidades cognitivas en el aula*, p.7 y ss.

2.1.2 Comunidad de cuestionamiento e investigación

Entiendo que esta investigación compartida en el aula, guiada a través del interés de las y los niños, es lo que el autor denomina “comunidad de investigación.” La comunidad de cuestionamiento, de investigación, o de indagación, de acuerdo a lo planteado por la colaboradora más cercana a Lipman, la Dra. Ann Margaret Sharp, lo traduce como *community of inquiry* y contiene un doble significado: por un lado, se refiere a lo “que debe ser explorado”, y por otro lado, tiene que ser “puesto en cuestión”, es por ello que al traducirlo al castellano como comunidad de cuestionamiento, de investigación o de indagación se pretende hacer énfasis en la actividad que deben realizar los niños al interior de las aulas: cuestionar, indagar, investigar. Sin embargo, la autora hace énfasis en la necesidad fundamental de distinguir entre indagar e investigar considerados como verbos, que considerados como sustantivos “investigación e indagación”,⁷² esto significaría que la tarea a realizar por las y los niños tendría los tres elementos a los que se refiere Ann Margaret, que indaguen, cuestionen e investiguen.

De inicio puedo afirmar lo que plantea Splitter, que se trata de una estructura basada en la comunidad que implica un espíritu de cooperación, cuidado, confianza, seguridad con un sentido y un propósito común de indagación que promueve una práctica autocorrectiva.⁷³

Una de las propuestas centrales en pensamiento del filósofo, justamente lo representa la intención de crear una comunidad de indagación al interior de las aulas con las y los niños y las y los jóvenes que van de los tres a los diecisiete años. Si bien la metodología sigue siendo la misma para todas las edades, lo que cambia es la presentación de las novelas filosóficas, la profundidad de las discusiones que se generan con los diversos conceptos y las diferentes ramas de la filosofía que se van abordando, p.e., para las edades de diez a trece años se leen capítulos de la novela *El*

⁷² Ann Margaret SHARP, “La comunidad de cuestionamiento e investigación filosóficas: Educación para la democracia”, en: Kohan-Waskman, *¿Qué es filosofía para niños?* p.174.

⁷³ Cfr. SPLITTER-SHARP, *La otra educación*, p.44.

Descubrimiento de Aristeo Téllez que tiene que ver con la vida cotidiana de los niños y se presentan a través de personajes con los cuales la o el niño se pueden identificar, en tanto corresponden a los mismos deseos e intereses que manifiestan a esa edad. Asimismo, el profesor dispone de un manual (manual del profesor) que le va indicando las actividades sugeridas en relación con la lectura que se realiza con las y los niños.

La creación de una comunidad de indagación implica que es necesaria la participación y construcción del conocimiento por parte de la comunidad que representa un salón de clase, para ello *el plantearse preguntas, más que ofrecer respuestas* es una de las características definitorias de la filosofía y por ende del programa de Filosofía para Niños, pero que sirven de base para expresar lo que uno piensa, cree y hace.



2.1.3 La necesidad básica del diálogo

En este punto es interesante la afirmación implícita de Matthew Lipman al observar en los niños pequeños -y no sólo en ellos- una dificultad enorme para establecer un diálogo, y más aún, un diálogo fundamentado en razones, un diálogo en donde aparezcan *buenas razones*. La dificultad del diálogo, según él, reside en que los niños simplemente no tienen el hábito de la discusión y menos aún el hábito de la discusión filosófica, a pesar de que lleguen a plantearse preguntas filosóficas sin que ellos mismos y sus maestros lo sepan. Para que se dé esta habilidad se requiere propiciar en el aula no sólo el *diálogo*, además tenemos que hacer que los niños se sientan *apreciados*, hacerles sentir que son *valiosas* sus opiniones como la de todos los niños, por ello mismo que se les *respete*, que es importante *participar* en comunidad para construir conjuntamente, así como saber *escuchar* lo que otro expresa, *esperar su turno* cuando les corresponda y definir las reglas que como comunidad les sirva para su convivencia en armonía. Dichos prerrequisitos tienen que ver con el *propiciar un ambiente* en donde sea factible el *diálogo reflexivo*, principio básico para iniciar preguntas filosóficas; ese ambiente será un lugar en donde existe: "seguridad en lo intelectual, alegría / diversión, respeto por las personas, cualquier pregunta está bien, se aprecia la diversidad de puntos de vista, escuchar es tan importante como hablar / esperar su turno, la comunidad establece sus propias reglas, cualquiera está habilitado para contribuir".⁷⁴

⁷⁴ *Ibidem.*, p.55.

2.1.4 El diálogo reflexivo.

El diálogo reflexivo es el que se basa en criterios y argumentos que la comunidad de indagación fomenta. Es a lo que Lipman denomina "seminario dialógico".⁷⁵ El diálogo reflexivo requiere del establecimiento de los elementos anteriores en el salón de clase para que se pueda implementar una comunidad reflexiva. Estos elementos del respeto a la opinión de los demás, el aprender a esperar su turno, a dialogar con razones, a aprender a escuchar y estructurar sus respuestas con base en buenas razones, son lo que Kohan denomina "preparándose para filosofar", son propiamente los prerrequisitos que se implementan a través de las actividades y sugerencias que permiten un ambiente propicio para la implementación del programa de Filosofía para Niños. Para ello será necesario buscar las alternativas didácticas que permitan hacerle ver con claridad a los niños que en su salón de clase se reconocen y se llevan a la práctica las reglas que van más allá, incluso, de la asimilación de los contenidos y que de manera democrática se han puesto de acuerdo para poder funcionar como comunidad reflexiva. Por tanto, una comunidad reflexiva es "un lugar donde hay reconocimiento explícito, metacognitivo, reflexivo y concientemente articulado para los parámetros y criterios que funcionan en la comunidad".⁷⁶

Al implementar un diálogo reflexivo al interior de las aulas se podrían encontrar, por ejemplo, criterios que serían usados para decidir si una discusión fue buena o no, o bien, los criterios que definen "un lugar seguro", intelectualmente hablando.

⁷⁵ Matthew LIPMAN, *La Filosofía en el Aula*, p.326.

⁷⁶ KOHAN-WASKMAN, *Op.Cit.* p.56.

2.1.5 La comunidad reflexiva

Para el autor, una comunidad reflexiva tiene que estar encaminada al cuestionamiento y a la investigación, pero con la diferencia de que el concepto de *investigación* no tiene que ver propiamente con la investigación científica básica, aunque esa fuera la intención que hubiera planteado inicialmente Dewey en su libro *Cómo Pensamos* en la edición de 1903, en donde "recorre la historia natural de la investigación científica desde sus orígenes hasta la resolución de los problemas cotidianos".⁷⁷ Aunque seguidor de la propuesta educativa de Dewey, la propuesta de Lipman difiere de aquel, en tanto que el uno propone un modelo educativo centrado en el pensamiento científico y el otro en un modelo educativo centrado en el pensamiento filosófico.

La propuesta de Lipman encierra dos modos de ver a la comunidad de investigación: por un lado, el propio maestro tiene que despojarse de su investidura de "poder" cuando construye con su grupo de manera democrática, las reglas a las que han de atenerse todos, incluso él mismo, y por otro lado, este *ser igual a los otros* manifiesta que el docente tendrá que investigar tanto o más que los propios alumnos en virtud de que no conoce todas las respuestas que se van a generar en una discusión filosófica al interior del aula.

Parecería entonces que al perder el profesor su "poder", al ser igual que los alumnos y ceñirse del mismo modo que ellos a las reglas que han construido de manera colectiva, la pregunta obligada a tales circunstancias sería: ¿Qué rumbo va a seguir el grupo si no está presente *el* maestro? La propuesta es sencilla y genera otro concepto central que define lo que es una comunidad de investigación: a partir de que se implementa el programa de fpn, la comunidad tendrá un componente *autocorrectivo*. Tal componente significa que al elegir un tema cualquiera, la comunidad se ubica en relación con lo que *sabe* y lo que *entiende* del tema, en este sentido es que se plantea que el grupo se autocorriga y se autolimita en cuanto a los fines a los que desea llegar. Es por ello que la comunidad reflexiva de investigación es un "lugar en donde hay co-

⁷⁷ Matthew LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*, p.162.

investigación: nadie en el grupo conoce la respuesta, ni tampoco hacia dónde llevará la investigación. La investigación tendrá, sin embargo, un componente autocorrectivo".⁷⁸

⁷⁸ KOHAN-WASKMAN, *Op. Cit.* p.56.

2.1.6 El elemento autocorrector

De lo antes expuesto se desprende la siguiente interrogante: ¿De dónde va a surgir el motor que mueva a la investigación al grupo? Tal como se planteaba anteriormente, la comunidad de investigación ya no será dirigida por los intereses o deseos del profesor, y aquí la propuesta del autor es directa: no es factible construir ningún conocimiento por el cual no se sienta atraído el alumno y que éste no sea construido a su vez de manera comunitaria, de este modo cabe la afirmación de que tendrá que partir del *interés* de los niños y las niñas a efecto de que propicie *responsabilidad* en ellos; la investigación, entonces, va a surgir “del interés y compromiso de la comunidad. Los miembros de la clase son co-investigadores de un tema, el que sea apropiado para el interés de la comunidad y no solo del maestro”.⁷⁹ Es por ello, que en la medida en que el alumno está mayormente comprometido consigo mismo y con la comunidad del aula a la que pertenece, en la medida en que investiga con más dedicación y profundidad, se propicia en él la *razonabilidad*, el buen juicio y, por lo tanto, el dar buenas razones, así “cada alumno se va transformando en un investigador más activo, emerge un pensador más reflexivo”.⁸⁰

Otro elemento que debe tomarse en consideración respecto a la aplicación del programa de fnp en cuanto al desempeño del docente, tiene que ver con un cambio de actitud en el aula. El profesor que no esté comprometido con lo planteado por el programa, sean estas causas internas como el autoritarismo o sean otras externas como el sistema o el programa educativo específico, no podrá implementar con éxito una comunidad de investigación. Si el profesor participa en dicha comunidad reflexiva de una manera comprometida tendrá que generarse necesariamente un cambio en él, un cambio en su interior: “El componente reflexivo relacionado con las ideas que escuchan de sus alumnos los lleva a rever su propia formación”.⁸¹

⁷⁹ *Ibidem.*, p.57.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ *Ibid.*

2.1.7 Comportamientos cognitivos y sociales en el aula

En una comunidad de investigación se pueden observar diversos tipos de comportamientos, tales como los cognitivos y los sociales. Entre los más importantes destacan: dar y pedir buenas razones, hacer buenas distinciones y relaciones, realizar inferencias válidas, plantear hipótesis, hacer generalizaciones. La pregunta obligada en relación con la capacidad de las y los niños para establecer este tipo de habilidades podría parecer para algunos pensadores escépticos, algo imposible de realizar por los pequeños, por esta razón es que retomamos la opinión de Ann Margaret Sharp en el sentido de que, la propia necesidad de actuar del ser humano es lo que le permite establecer *juicios prácticos* y esta capacidad de juzgar está cimentada en un sentido cívico comunitario, que es propiamente lo que Dewey llama gusto y por éste entiende: "el resultado de la experiencia lograda acumulativamente por la apreciación inteligente del valor real de las preferencias y los placeres".⁸² Lo anterior viene a afirmar que todas las personas tenemos la *capacidad de juzgar* independientemente de contar con los elementos teóricos o no, y ello es aplicable a las y los niños, porque es al interior del aula que podemos propiciar la discusión que conduce al diálogo reflexivo a partir de lo que a cada niño o niña le *gusta*.

En cuanto a los comportamientos sociales, entre otros, podemos apreciar: el saber escuchar, el apoyo a las opiniones de los demás sin estar de acuerdo y alentar a los demás a que expresen sus opiniones. A ello se refiere Ann Margaret cuando nos habla del *cuidado* (*care*); el cuidado al interior de una comunidad de cuestionamiento e investigación implica también un cambio de actitud en las y los alumnos y en las y los profesores. Es el despojarse del propio egocentrismo, para voluntariamente dejarse influir por las opiniones del otro, y no solo admitir la influencia, sino colocarse en el modo de pensamiento del otro para defender sus puntos de vista aún sin estar de acuerdo con ellos. Es por ello que debemos tener: "Cuidado...por el crecimiento de cada miembro de la comunidad".⁸³

⁸² Ann Margaret SHARP, "La Comunidad de cuestionamiento e investigación...", en Walter KOHAN, *¿Qué es filosofía para niños?*, p.177.

⁸³ *Ibid.*

2.1.8 El cuidado en la comunidad de diálogo

El *cuidado* es uno de los elementos que se desprenden de la categoría de *traducción*, misma que es considerada como habilidad de pensamiento. La definición del concepto cuidado tiene varios significados, tanto para Lipman como para sus colaboradores más cercanos, tiene una riqueza enorme al aplicarse a una comunidad de diálogo. En inglés *care* significa *cuidado, atención seria, ser responsable por, protección, responsabilidad*, etc. A mi parecer, todos estos elementos se pueden aplicar a una comunidad de indagación: un ser humano en contacto con los otros, e incluso más profundamente, tal como lo plantea Ann Margaret en Las Reglas de la Simpatía Inteligente en la Educación para la Conciencia Global Ética, puede definirse el cuidado como *simpatía inteligente o compasión*.⁸⁴ Ante tal afirmación, cabría preguntarse: ¿Qué es necesario para que una persona sienta compasión por otra?, ¿Qué mecanismos implementar para que en el aula se dé esta simpatía por el otro? No sería solamente la simpatía inteligente el entender las perspectivas del otro o el respeto o la sensibilidad, condiciones necesarias para definir el concepto, pero no suficientes para comprenderlo en la comunidad de diálogo, además tendría que ver con una habilidad: la habilidad de *proyectar imaginativamente las ideas* de uno mismo en el otro.

La autora considera esta actividad del ser humano, la simpatía inteligente, como sinónimo de compasión y ello como antecedente de la conciencia global ética. Esto implica que no es posible sentir simpatía inteligente o compasión hacia el género humano, si antes no se dispone de esa habilidad en el aula a través de una comunidad de diálogo. La presuposición del estudio que realiza Ann Margaret es que no puede haber simpatía inteligente sin que el pensamiento crítico y creativo esté enraizado en la imaginación moral. La autora argumenta: "la compasión requiere de una conciencia altamente crítica, una que comprenda los estándares, criterios, normas e ideales...El entendimiento es el primer componente de la compasión y nace de la verdad, no de la ignorancia o de la estupidez".⁸⁵

⁸⁴ Ann Margaret SHARP, "What We Mean by Compassion?" p.9.

⁸⁵ *Ibidem.*, p.11.

Es así como la compasión requiere de una conciencia *altamente crítica*, y ésta solo puede surgir necesariamente de un pensamiento crítico que se genera a partir de permitirle a la niña y al niño el diálogo en el salón de clase, entonces es necesario propiciar al interior de la comunidad, no solamente una conciencia crítica, sino también una conciencia imaginativa de carácter moral, a modo de que puedan complementarse ambas conciencias para dar como resultado esa simpatía inteligente.

3. HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR

3.1 ¿Por qué Enseñar a Pensar?

De acuerdo a Beyer⁸⁶ el pensamiento lo realizamos de manera natural, pero pensar bien es una acción técnica completamente artificial, como correr cien metros o escalar una montaña. Pensar bien significa hacerlo *eficazmente*.⁸⁷ Es el tipo de pensamiento implícito en la resolución de problemas, en la formulación de inferencias, en el pensamiento creativo; Halpern y Lipman lo conocen como pensamiento crítico o metacognitivo.

La aclaración inicial respecto a enseñar a pensar estriba en que el potencial intelectual de cada persona tiene un carácter innato, y por tanto, tampoco es posible afirmar que todas las personas tienen el mismo potencial para desarrollar habilidades de pensamiento, pero es muy posible que la mayoría de las personas tienen un potencial como para desarrollar habilidades de pensamiento *más eficaces*.

Se siguen acumulando evidencias respecto a los efectos positivos de los cursos para enseñar a pensar que son transferibles a una gran cantidad de situaciones, tal es el caso del programa de Filosofía para Niños. Las evaluaciones de los programas diseñados para reforzar las habilidades de pensamiento revelan efectos positivos. También se ha demostrado que las personas obtienen puntajes más altos en test de inteligencia después de participar en cursos para desarrollar habilidades de pensamiento.⁸⁸

⁸⁶ Barry Beyer es un especialista en cognición. Para él, el docente debe aplicar las aptitudes mentales con las y los alumnos y relacionarlas con los contenidos escolares.

⁸⁷ Barry BEYER. *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. p.27.

⁸⁸ HORRETEIN, NICKERSON, DE SANCHEZ-SWETS y LIPMAN. Dichos autores coinciden en ello.

3.2 Procesos mentales y habilidades de pensamiento

Para entender el funcionamiento de la mente (sistema cognitivo) y su relación con las habilidades de pensamiento, mantengo la posición de la mayoría de los investigadores en relación con la existencia de:

- *Componente activo* de la mente, conocido como proceso u operación. Los procesos pueden ser definidos como operadores intelectuales que actúan sobre los conocimientos para transformarlos y generar nuevas estructuras de conocimiento. Los procesos dan lugar al conocimiento procedimental; los procesos se descomponen en procedimientos los cuales generan estructuras mentales de tipo procedimental. Algunos procesos son la observación, la comparación, la clasificación, etc.

- *Componente estático* conocido como las estructuras o los esquemas. Las estructuras son entidades cognoscitivas semánticas en torno a las cuales actúan los procesos, son la materia prima insustituible para que ocurran las operaciones del pensamiento: hechos, conceptos, principios, reglas, teorías e incluso de situaciones de la vida cotidiana. En este tipo de conocimiento se ha centrado la enseñanza tradicional.

- *Componente dinámico* que permite vincular los dos anteriores y es conocido con el nombre de estrategias. Las estrategias se refieren al saber qué hacer y cuándo hacerlo, se refieren a qué clase de operaciones mentales se es capaz de aplicar ante diferentes situaciones de aprendizaje.⁸⁹

Las estrategias de pensamiento son mecanismos a través de los cuales se pueden relacionar los procesos y las estructuras, son heurísticos, que dependen de las demandas del tipo de situación y del tipo de tarea. Los buenos pensadores no solo cuentan con los procesos correctos, también saben cómo combinarlos dando lugar a estrategias útiles para resolver problemas.⁹⁰

⁸⁹ Ety ESTEVEZ, *Enseñar a Pensar. ¿Nuevo enfoque de la educación?* p.46.

⁹⁰ *Ibidem.*, p.47.

Los procesos mentales existen por sí mismos en casi todas las personas, aún sin ser conscientes de ellos; sin embargo, dado que la aplicación de un proceso implica su transformación en un procedimiento, cuando se practica de manera controlada y conciente, produce la adquisición de una habilidad de pensamiento o sea la habilidad para utilizar dicho proceso. La habilidad del pensamiento se adquiere mediante un aprendizaje sistemático y deliberado, como es el caso del programa de fpn, mientras que el proceso u operación mental existe por sí misma en nuestros cerebros.

3.3 Pensar con habilidad

Cuando Lipman afirma que debemos pensar con habilidad, está presuponiendo, como ya lo había planteado anteriormente, que el pensar es algo que hacemos todo el tiempo que estamos despiertos. El pensar es un proceso natural como respirar o digerir, pero es una acción técnica que requiere de un entrenamiento específico. El pensamiento es algo que está conectado con la acción, y entre más de prisa suceden las cosas, menos nos damos cuenta de nuestros estados mentales: "La verdad es, desde luego, que en el proceso de hacer cosas siempre estamos pensando; no hay forma de que un ser humano vivo y activo pueda dejar de lado el proceso de pensamiento".⁹¹ Esto pudiera considerarse como una causal de que no es posible mejorar algo que hacemos cotidianamente. El autor afirma que *sí* existen formas más eficaces y menos eficaces de pensar. Los criterios que nos permiten distinguir entre un pensamiento hábil y otro que no lo es, son los principios de la lógica. Mediante sus reglas podemos definir la diferencia que hay entre una inferencia válida y una que no lo es.

⁹¹ Matthew, LIPMAN. *La Filosofía en el Aula*. p.65.

3.4 Relación entre la Lógica y el Lenguaje.

Por supuesto, no se trata de sugerir que los/as alumnas aprendan lógica para que piensen mejor, sino de que puedan establecer una relación entre las reglas de la lógica y las actividades que realizan en su vida cotidiana. Tal es el caso de lo que sucede en relación con el lenguaje. Existe una relación entre las reglas de la lógica y las reglas del lenguaje: "Las reglas del lógica, como las reglas de la gramática se adquieren cuando los niños aprenden a hablar".⁹²

El ejemplo propuesto por el autor se refiere a una niña pequeña (entre 2 y 3 años) a la cual le advertimos: "Si haces esto, (entonces) te castigaré." La niña está presuponiendo: "si no quiero ser castigada, no debo hacerlo." Ello implica que aún los niños pequeños se dan cuenta de que negar el consecuente, exige negar el antecedente. En lenguaje formal se expresa así:

$$\begin{array}{l} H \supset C \text{ (si haces esto, entonces te castigare)} \\ \neg C \text{ (no quiero ser castigada)} \\ \hline \neg H \text{ (no lo hago)} \end{array}$$

No se sabe como ocurre este fenómeno, pero esta relación entre pensamiento y lenguaje nos lleva a afirmar que hay una relación necesaria entre aprender a hablar, aprender a pensar y aprender a razonar. Por lo que, observando a los niños cómo empiezan a hablar nos puede arrojar claves de cómo aprenden a razonar.

Regularmente ofrecemos a las y los niños gran cantidad de cursos desde la primaria hasta la licenciatura, en donde se muestra la diferencia entre un texto bien estructurado gramaticalmente y un texto que no está bien estructurado, pero no he observado cursos en donde se les enseñe a distinguir entre un buen razonamiento y

⁹² *Ibidem.*, p.67.

uno que no lo es. Según el autor esto no se debe a que las y los niños no necesiten razonar o no puedan entender sino a que no están familiarizados con el pensamiento formal, o sea "con la lógica, y nos cuesta admitir que nos resulta tan difícil comprenderla."

En el programa de Filosofía para Niños se hace un gran énfasis en la diferencia entre un pensamiento descuidado y un tipo de pensamiento bien estructurado a través de la lógica y el lenguaje. El programa presenta ciertos contenidos que son atractivos para las y los niños, en este sentido debemos de apoyarlos para que aprendan a razonar con un pensamiento bien estructurado sobre cuestiones que a ellas y ellos les interese y hacer de esta experiencia, una experiencia significativa.

3.5 Necesidades básicas del aprendizaje

Si partimos del supuesto de que la educación consiste en procurar el desarrollo de las habilidades de pensamiento, entonces el maestro debe de saber cómo estructurar la mente del estudiante mediante un aparato conceptual y mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento para lograr dos necesidades básicas del aprendizaje: una, la claridad del pensamiento, y otra la comunicación efectiva. Estas dos necesidades son las herramientas básicas para construir un pensamiento crítico y creativo para la educación.

Las habilidades del pensamiento como fenómenos mentales, tienen una estructura lingüística que se usa para describir, por ejemplo, los motivos, las creencias o los deseos. Las personas pensantes o sensatas tienen razones que justifican las acciones que realizan.

Si esto es verdad, entonces la educación debería estar interesada en el desarrollo de habilidades de pensamiento, ya que con estas, se encuentra la posibilidad de justificar razonablemente las opiniones, los deseos y decisiones. Esta experiencia conciente de experiencias y motivos es un proceso mental. Ayudar a que ese proceso mental se desarrolle debiera ser uno de los fines educativos primordiales.

En estas dos necesidades básicas de aprendizaje antes expuestas, el proceso mental aparece en la relación entre la lógica y la claridad de pensamiento, así como entre el lenguaje y la comunicación efectiva. La lógica establece normas que se aplican cuando se desea razonar bien y la gramática establece reglas con las cuales hay que conformar ideas si se desea una buena comunicación. A manera de definición es posible afirmar que: *razonar bien, es una habilidad para comunicar efectivamente nuestros pensamientos.*

De acuerdo a lo que plantea Lipman en relación con las cuarenta y ocho categorías que tienen que ver con las habilidades de pensamiento, en principio me voy a centrar en dos de ellas: claridad de pensamiento y comunicación efectiva. El

desarrollo de estos dos conceptos tendrán un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades de pensamiento como bases para una vida académica profesional, tanto en las y los niños, como en los futuros profesionales.

La capacidad de razonar clara y correctamente se relaciona con dos clases de conocimientos: el conocimiento formal y el conocimiento empírico. La pregunta que se genera a partir de estos dos tipos de conocimiento es: ¿Qué clase de entrenamiento se necesita para producir un hombre educado en las dos necesidades básicas de aprendizaje? Ello supone que la educación debe proporcionar por lo menos dos fines: (a) Un conocimiento útil y (b) Una mente racional. Si se considera que es necesario darles un conocimiento útil a las y los niños, sin perder la perspectiva de las dos necesidades básicas en relación al pensamiento crítico y creativo, ¿Cómo transmitir los conocimientos y conceptos que serán útiles para la vida académica posterior? Además, si se quiere producir un educando con un pensamiento claro, y con ello lograr una mente racional, ¿Cuáles son las habilidades y cómo hay que desarrollarlas?

3.6 Habilidades de pensamiento

Si los fines de la sociedad consisten en buscar un mejor nivel de vida, entonces la educación favorecerá el estudio “de diversos lenguajes y métodos para afrontar problemas de implicación científica y/o tecnología y métodos formales como estructuras que organizan y relacionan las cosas entre sí y el conocimiento que de ello se deriva”.⁹³ Si el fin de la educación en el espíritu humanístico es hacer mejores hombres y mujeres, también el fin de la educación en el espíritu de la ciencia es hacer del estudiante un verdadero pensador, una persona más razonable.

Si las necesidades básicas de aprendizaje exigen la habilidad de claridad de pensamiento, entonces se involucra al pensamiento lógico como una parte integral del pensamiento científico, y en relación con la educación humanística, la formación del pensador busca entender las implicaciones de los valores y las decisiones.

Enseñar a una persona por qué la lealtad a la patria debe ser deseada o enseñar por qué en un salón de clases se deben tomar decisiones, es una destreza poco usual en el aula. Comunicar el espíritu de la ciencia y desarrollar las habilidades del pensamiento para usar y aceptar valores, debería estar entre los principales fines de la educación.

Un hecho que se puede comprobar en la práctica educativa es que muchas disciplinas contienen habilidades de pensamiento, esto es, que las y los alumnos sean capaces de plantear una definición, una conexión entre ideas e incluso una taxonomía (clasificación). Puede pedírseles una habilidad genérica más compleja, por ejemplo, que expliquen y respondan: ¿Por qué nació el movimiento de independencia de México? Al solicitar esta explicación, no basta solo con memorizar, sino tratar de establecer una serie relaciones entre los diversos hechos históricos de la independencia para poder lograr conceptos más explicativos y holísticos para llegar a definiciones cada vez más completas de la historia. En este sentido, la explicación

⁹³ ETTY ESTEVEZ, *Op. Cit.* p.48.

supone el desarrollo de un pensamiento organizado y la habilidad de transmitir su propio pensamiento (claridad de pensamiento y comunicación). Entre las habilidades genéricas de pensamiento se pueden considerar: las que consisten en diferentes clases de razonamiento, de investigación, de formación de conceptos, de formación de proposiciones, por ejemplo, formular una tesis, una hipótesis (Peirce), un supuesto, una evidencia y la habilidad de traducción (empatía). Así, cuando a un alumno/a se le solicita en el aula de lo que para él/ella significa el movimiento de independencia en México, la habilidad de concentración y de organización de sus pensamientos lo lleva a la formulación de conceptos y a la relación de estos en enunciados u oraciones lingüísticas.

Enseñar a la juventud métodos o formas de pensar ayudará a un mejor desempeño en su vida académica. Matthew Lipman, en su libro, *La Filosofía en el Aula*, plantea que el razonamiento es una habilidad básica, y que esta habilidad está relacionada con el dominio del lenguaje, así: "Nadie sabe con seguridad cómo acontece esto, pero el pensamiento está tan íntimamente conectado con el lenguaje que es ampliamente sospechoso que aprender a hablar, aprender a pensar y aprender a razonar están interrelacionados. Bien pudiera ser que la parte de la explicación de cómo los niños aprenden a razonar tiene que encontrarse observando cómo los niños aprenden a hablar".⁹⁴

Las habilidades del pensamiento tienen relación con todo el entorno que rodea a las y los alumnos. Tienen relación con lo moral, con lo ético, con lo político, con lo económico, con lo emotivo, con lo sensible. En esta relación aparece el pensamiento crítico cuando se habla de coherencia. Lo peligroso en el medio educativo es que la lógica y la ética no estén contempladas en el currículo. ¿Qué podemos rastrear en el currículo respecto a una postura histórico-filosófico-ética? Como afirma el autor: "Todo aquel que enseña, enseña valores." Y definitivamente, un currículo carente de elementos críticos también puede sostener valores que pueden darle forma a un tipo

⁹⁴ Matthew LIPMAN, *Op. Cit.* p.69.

de sociedad, pero esa sociedad se sostendrá sobre la base de la competencia desleal, la ineficiencia y la desigualdad.

Lo que hay que destacar es que las y los niños, las y los adolescentes y las y los jóvenes, tienen capacidades latentes o disposiciones en su mente que deben ser cultivadas. Para tal caso, puede preguntarse a un niño o a una niña: ¿En qué clase de mundo quieres vivir?, ¿Qué clase de persona quieres ser el día de mañana?, y luego preguntársele por qué ha dado esa clase de respuesta. Una de las* propuestas más sentidas que surgen a partir del presente trabajo es la necesidad de transformar los contenidos de la educación. Pero esa transformación sólo ocurrirá si el sistema educativo redefine sus supuestos y hace del desarrollo de habilidades de pensamiento una prioridad en todo el sistema educativo desde los primeros años del preescolar hasta la educación superior.

La posibilidad de que las y los alumnos expresen sus ideas a través de una serie de pensamientos estructurados coherentemente en el diálogo, permite plantear el ideal de una comunidad al interior del aula. Ese ideal está expresado en el antecedente teórico de Lipman, en la comunidad de investigación de Peirce. La diferencia es que el primero hace énfasis en una comunidad de investigación *filosófica* y el segundo lo coloca en una comunidad de investigación *científica*. El conocimiento se construye finalmente entre los integrantes y se comparten los elementos más significativos de esos conocimientos motivados por el propio interés.

3.6.1 Habilidades de pensamiento y rendimiento escolar

Las preguntas obligadas respecto al propio pensar de las y los alumnos y su relación con los contenidos escolares las planteo a continuación: ¿Si enseñamos a pensar a los/as alumnos/as por sí mismos esto mejorará sustancialmente su rendimiento escolar?, ¿Si propiciamos en ellos/as las habilidades de pensamiento tendrán un mejor desempeño en la escuela?, ¿Es factible que la aplicación del programa realice cambios sustanciales en las materias escolares? Como resultado de la aplicación del programa a nivel internacional y nacional con niños/as, con las y los jóvenes y maestros/as, es que se puede afirmar que en todos los casos ha sido un éxito escolar e individual, sobretodo en la población infantil. El éxito no radica solo por el hecho de que lo haya aplicado de manera personal en los tres diferentes ámbitos sino por el hecho de que al aprender a pensar por sí mismos, redefiniendo la educación como el fomento a la capacidad de pensar (Dewey), es factible generar las habilidades de pensamiento que son fundamentales para leer y escribir, para aprender a redactar, para aprender a escuchar, para ser claro en la expresión verbal, todo ello a través del auxilio de la filosofía: "Quizás en ninguna parte es mejor recibida la filosofía que en la educación infantil, que hasta ahora ha sido un campo de oportunidades perdidas...Todas las asignaturas parecen más fáciles de aprender cuando su enseñanza está llena del espíritu abierto y crítico y el rigor característico de la filosofía".⁹⁵

La justificación teórica de esta afirmación de Lipman es que uno de los elementos esenciales para fomentar en las y los niños las habilidades del pensamiento, lo constituye más que nada *el hablar y escuchar*, bases para aprender a leer y escribir correctamente. Asimismo, estos elementos están plasmados en una área que tiene una importancia decisiva en el currículo de la licenciatura en educación preescolar y que esta contemplado en el Plan de Estudios 1999 de la SEP para las maestras en formación, en lo relativo a las Habilidades Intelectuales Específicas, se plantea que la alumna: "Posee alta capacidad de comprensión del material escrito...valora críticamente lo que lee...Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en

⁹⁵ Matthew LIPMAN, *La filosofía en el aula*, pp.14-15.

forma escrita y oral...Plantea, analiza y resuelve problemas...Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica, curiosidad... y reflexión crítica...Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo",⁹⁶ estos elementos se relacionan, como se había planteado al inicio en relación con las necesidades básicas del aprendizaje, el lenguaje (comunicación efectiva) y pensamiento (claridad de pensamiento), ya que nos permite discutir una relación con: "los supuestos implícitos de una asignatura, desarrollar hábitos críticos y métodos de investigación".⁹⁷

Para Lipman así como para varios de los autores que trabajan la temática del pensamiento, el proceso de pensamiento trata de una enorme gama de actividades, pero éste se desarrolla más favorablemente cuando construimos preguntas y debatimos con las respuestas, es decir, cuando dialogamos estamos intercambiando una serie de argumentos, contra argumentos, detectamos incongruencias y contradicciones.

Hasta el momento, sería conveniente introducir una aclaración respecto a lo que significa inteligencia y pensamiento. En una acepción referida a lo específicamente humano, la inteligencia se definiría como una herramienta lógica, como una capacidad de buscar fines, de formulación de juicios, de autocorregirse (una función de la comunidad de investigación) y de auto criticarse: "desde el razonamiento lógico hasta la capacidad de perseguir un fin incluso a muy largo plazo (sabiendo elegir los medios apropiados) o de formular valoraciones y juicios de valor así como la capacidad de autocorrección y de autocrítica".⁹⁸ La inteligencia humana es una forma especial de pensamiento humano. Ambos conceptos han sido definidos históricamente como sinónimos, y aunque no sea esta la intención del presente trabajo, observamos que se refieren a lo mismo, tal es el caso de Howard Gardner y Lipman. El primero plantea sus siete inteligencias en donde se ve involucrado el pensamiento, tales como inteligencia matemática, inteligencia espacial, inteligencia lingüística, inteligencia cinética,

⁹⁶ SEP, *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos*, p.10.

⁹⁷ *Ibidem.*, p.74.

⁹⁸ GARZANTI, *Enciclopedia de Filosofía*, p.495.

inteligencia musical, de la comprensión de sí mismo y de la comprensión de los demás. El segundo propone nueve diferentes procesos de pensamiento los cuales son: "el pensamiento matemático y el pensamiento histórico; el pensamiento práctico y el poético; el pensamiento cuando leemos, escribimos, bailamos jugamos o hablamos".⁹⁹

He aquí que esta forma de preguntar y responder no es propiamente el método del programa de Filosofía para Niños, más sin embargo es una parte importante en la implementación de una comunidad de investigación, que es el motivar a las y los alumnos a realizar al interior de las aulas el diálogo filosófico, de este modo pueden hacer preguntas muy serias en relación con alguna rama de la filosofía, como es la metafísica, en donde no necesariamente encontramos respuestas directas u objetivas respecto al alma, el mundo o la vida misma, es por ello que tampoco se les tiene que dar a las y los alumnos la respuesta a todo lo que preguntan, sino que debemos continuar haciendo preguntas que planteen la necesidad de enriquecimiento y análisis de la discusión, tal es el caso de la pregunta: "...¿Qué es la muerte?' nos veremos obligados a preguntarnos ¿Qué es la vida?".¹⁰⁰ Lo que se pretende es que cada pregunta nos lleve a nuevas preguntas y respuestas, y que cada vez el proceso de análisis nos lleve al planteamiento de preguntas más exhaustivo.

Como se puede apreciar con lo anterior, no es posible implementar una educación que pretenda fomentar el uso del análisis y la reflexión si ésta se basa solo en estructuras mentales de carácter procedimental y en la memoria. Hay evidencias suficientes de que hay que cambiar la educación tradicional memorística o solo basada en entidades cognitivas semánticas donde toman forma los procesos que se denominan esquemas tales como los hechos, conceptos, principios o teorías.

Como directivos y académicos de los diversos niveles escolares, debemos implementar las estrategias que van a permitir vincular el elemento procedimental y el esquemático de la educación, para de este modo lograr que las y los niños, las y los

⁹⁹ Matthew LIPMAN, *Op. Cit.* p.28.

¹⁰⁰ *Ibidem.*, p.86.

jóvenes, las y los maestros en formación y en servicio, obtengan todos y todas, ciertas habilidades básicas para lograr un desempeño excelente como alumnas y como profesionales a través de la adquisición de cierta claridad de pensamiento y comunicación efectiva en el ámbito escolar, familiar y cotidiano.

La propuesta explícita se refiere a la utilización de una actitud socrática del *por qué* como base a la transformación de la educación, como base a la construcción de una comunidad de cuestionamiento e investigación. Esta actitud y la implementación de una comunidad de investigación en el aula llevará necesariamente un largo proceso y recursos destinados para tal efecto: "Lograr una educación reflexiva requerirá no solo de tiempo, sino de mayor atención y un uso más frecuente del por qué".¹⁰¹

¹⁰¹ *Ibid.*, p.103.

4. METODOLOGÍA DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1 Investigación cualitativa y el programa de Filosofía para Niños

La investigación cualitativa que propone Flores Ochoa en su libro *Investigación Educativa y Pedagógica* tiene que ver con la comprensión cualitativa de lo humano, basada en la intersubjetividad. Se pretende generar y relacionar el saber humano desde una perspectiva cualitativa proponiendo "criterios de verdad de nuestros conocimientos cualitativos como consecuencia del análisis de nuestra condición intersubjetiva, que son también criterios de racionalidad".¹⁰² A lo que se desea llegar en la investigación cualitativa no es necesariamente a una relación estadística, a la medición de una variable, que si bien pueden ayudar no implican por sí mismas las únicas respuestas en el campo de lo humano, sino lo que plantea es la búsqueda de *significado*. Es por ello que la participación del coordinador, facilitador o guía tiene que intentar medirse de la misma forma, cualitativamente, pero sin perder cierto grado de objetividad que promueven la observación del comportamiento de los niños y niñas en el diario de campo, los registros sistemáticos en video, la modificación de conductas en los entornos de los involucrados y la aplicación del Test de New Jersey. Simplemente lo que se está afirmando es que no existe contraposición entre lo cualitativo y lo cuantitativo, siempre y cuando se tome en cuenta al *contexto* y al *sujeto* que interpreta. El conocimiento cualitativo tiene que ver entonces con la esfera valorativa del investigador en tanto que puede expresar su conocimiento a través de la subjetividad, manifestada por el lenguaje mediante el diálogo, la argumentación y la puesta en común de las reglas a seguir en la comunidad de indagación, todo ello con la intención de encontrar nuevos *significados* que den respuesta a las preguntas iniciales: "El conocimiento cualitativo es entonces un proceso de valoración que parte de la virtud y fuerza cognitiva del indagador, que simultáneamente se expresa en un lenguaje intersubjetivo que desata procesos de discusión, persuasión y consenso, siempre y cuando los nuevos aspectos comprendidos y mostrados revelen un nuevo orden, una

¹⁰² Rafael FLORES y Alonso TOBÓN, *Investigación educativa y pedagógica*, Mc Graw Hill, Colombia, 2001, p.7.

nueva significación intersubjetiva para los interlocutores".¹⁰³ En tanto que el investigador cualitativo dedicado al trabajo de campo es consciente de que *el núcleo de su producción* se basa en la subjetividad, es que se proclama que en este tipo de investigación, el *sujeto* es el centro del método.

El tipo de investigación que se llevó a cabo con la aplicación del programa de Filosofía para Niños en la escuela primaria es justamente la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa aplicada a la educación no es reciente en México, lo que sí es actual es la pretensión de utilizarla como paradigma de investigación en el campo filosófico. Para una mejor comprensión de los elementos que componen la investigación cualitativa desde una perspectiva filosófica se puede consultar la propuesta de Morehouse y Maykut en este sentido.¹⁰⁴

Cabe hacer una aclaración de carácter teórico-metodológico. Mucho se ha discutido en torno a la validez de los métodos de la investigación social de carácter cualitativo y/o subjetivo y su contraposición con los métodos cuantitativos de investigación en ciencias naturales, sin posibilidad de aplicación a las ciencias humanas o como las definiera Dilthey, como "ciencias del espíritu". Sin embargo, me parece que sin perder el sentido de lo cualitativo-interpretativo es posible realizar un estudio exploratorio a través de la aplicación del test de New Jersey. En el proyecto de investigación que llevé a cabo, utilicé los elementos conceptuales de la investigación cualitativa desde la perspectiva de la subjetividad y de la interpretación del aplicador del programa, y por otro lado, realicé un estudio exploratorio con un instrumento que ayuda a medir tres de las habilidades de pensamiento que pueden ser interpretadas desde el espacio del aula: razonamiento, indagación y manejo de conceptos. Bajo esta perspectiva, varios serán los criterios que "midan" los avances de los niños en el terreno de las habilidades de pensamiento. Dichos criterios tendrán la característica de

¹⁰³ *Ibidem.*, p.8.

¹⁰⁴ Pamela MAYKUT y Richard MOREHOUSE, *Beginning Qualitative Research. A Philosophical and Practical Guide*, London, The Falmer House, 1994.

ser cualitativos, en cuanto a la interpretación y la subjetividad (comportamientos, actitudes, etc.) y por otro lado, serán resultados numéricos (medidos a través de un test de 50 preguntas carácter lógico).

4.2 Estudio exploratorio

4.2.1 Elección de la muestra

Por las razones antes expuestas, es que se procedió a realizar un estudio exploratorio que pudiera arrojar luz respecto al estado anterior y actual del objeto de estudio a fin de poder establecer resultados confiables en la aplicación del programa.

Para obtener mayor certeza en la aplicación del programa con las y los niños, lo que propuse en concreto respecto a la elección de la muestra es que de manera aleatoria se dividiera al grupo en dos partes, mismas que correspondieron, una mitad al grupo "A" y la otra mitad al grupo "B".

Esto sirvió para conocer parte del avance en las habilidades de pensamiento de los niños tanto en un grupo como en otro.

Grupo "A". El grupo "A" será entendido como el grupo al que se le aplicará el programa de forma directa durante seis meses del ciclo escolar dos horas a la semana de acuerdo a las fechas que están especificadas en la planeación.

Grupo "B". El grupo "B" es aquel al que *no se le aplica* el programa de fin, pero que tiene las mismas características de edad, grado, grupo y medio socioeconómico. En ambos grupos, se video grabó a las y los niños al principio y al final del ciclo escolar. Para obtener mayor certeza en la aplicación del programa, lo que se está proponiendo en concreto respecto a la elección de la muestra es que de manera aleatoria se divida al grupo en dos partes, mismas que corresponderán, una mitad al grupo "A" y la otra mitad al grupo "B".

4.2.2 Materiales de trabajo y organización de actividades.

Dichos materiales están constituidos por una novela filosófica adecuada para la edad cronológica y mental de los niños. Para el docente se utilizó un Manual que ya está previamente elaborado por el autor del programa de Filosofía para Niños, mismo que sugiere la manera como pueden abordarse los contenidos de las novelas para niños.

Materiales de Trabajo para Sexto Año. Para sexto grado se propone utilizar la novela para niños *El Descubrimiento de Aristeo Téllez* y su correspondiente Manual para el profesor. Se sugiere la utilización de este material para niños de entre 10 y 13 años.

Organización de las actividades. Las actividades del programa de Filosofía para Niños se planearon de acuerdo a lo sugerido por la planeación del propio programa, intentando no sobre cargar o interponerse a los trabajos del programa escolar.

La pretensión en términos de observación de resultados de acuerdo a la experiencia en otros cursos, es que se implementen 22 semanas con más de 44 horas efectivas de aplicación en el ciclo escolar. Para ello se proponen 2 horas a la semana de aplicación del programa en el grupo "A".

4.2.3 Calendarización

Como ya se aclaró anteriormente, se llevaron a cabo dos sesiones por semana con cada grupo con una duración de 60 minutos para las y los niños de sexto. Se inició el 8 de enero y concluyó el 29 de junio del 2007. En cada sesión se abordaron temáticas diferentes a través de la lectura de un párrafo o dos de la novela correspondiente, para de aquí proponer las ideas principales del texto, incluyendo planes de discusión, actividades y ejercicios cotidianos con las y los niños.

Por razones de espacio, no integré todos los contenidos del programa que se aplicaron, sino tan sólo el primer capítulo de la novela *El Descubrimiento de Aristeo Téllez* mismo que fue abordado durante los primeros dos meses y medio (diez semanas efectivas de trabajo), como se detalla:

No.	IDEAS PRINCIPALES	ACTIVIDAD
1.	El Proceso de Cuestionamiento	- Esbozo del Proceso de Cuestionamiento. - El Proceso de Cuestionamiento.
2.	Descubrimiento e Invento.	- Descubrimiento e Invento. - Clasificación de Términos. - Actos Mentales.
3.	¿Qué es el Pensamiento?	- Pensando sobre el Pensamiento. - Cuestionamiento.
4.	La Estructura de los Enunciados Lógicos.	- Cuantificadores. - Sujeto, Verbo y Predicado de un Enunciado Lógico. - La Estructura de un Enunciado Lógico.
5.	Inversión de Sujetos y Predicados (Conversión).	- Prácticas de Inversión con Enunciados.
6.	Una Excepción a la Regla:	- Enunciados de Identidad.

	"Enunciados de Identidad".	
7.	Como se Aplica la Regla de Conversión a los Enunciados que Empiezan con "Ningún".	- Inversión de Enunciados que Empiezan con "Ningún".
8.	Aristeo usa su Regla en una Situación Práctica.	- Enunciados con "Todos".
9.	Resentimiento.	- Ejercicios de Discusión.
10.	La Verdad.	- Sobre la Verdad. - Verdad y Falsedad.

4.3 Interpretación de resultados y observaciones del estudio exploratorio.

grupo "A"

	A L U M N O	1° APLICACIÓN	2° APLICACION
1.	Violeta	37 aciertos	36 aciertos (-1)
2.	Denys	29 aciertos	34 aciertos (+5)
3.	Glenda	25 aciertos	30 aciertos (+5)
4.	Norma	19 aciertos	25 aciertos (+6)
5.	Rodrigo	21 aciertos	25 aciertos (+4)
6.	Juan Carlos	18 aciertos	22 aciertos (+4)
7.	Daniel	20 aciertos	22 aciertos (+2)
8.	Eduardo	18 aciertos	20 aciertos (+2)
9.	Erick	15 aciertos	18 aciertos (+3)
10.	Cristóbal	18 aciertos	17 aciertos (-1)
	Total de Respuestas Positivas.		(+29)

grupo "B".

	A L U M N O	1° APLICACIÓN	2° APLICACION
1.	Dulce	27 aciertos	30 aciertos (+3)
2.	Evelyn	28 aciertos	31 aciertos (+3)
3.	Elianne	24 aciertos	28 aciertos (+4)
4.	Diego F.	26 aciertos	27 aciertos (+1)
5.	Diego A.	25 aciertos	26 aciertos (+1)
6.	Iván	24 aciertos	22 aciertos (-2)
7.	Luigi	18 aciertos	18 aciertos (0)
8.	Miriam	16 aciertos	19 aciertos (+3)
9.	Ernesto	20 aciertos	14 aciertos (-6)
10.	Adrian	20 aciertos	14 aciertos (-6)
	Total de Respuestas Posit.		(1)

En cuanto a la interpretación de los datos que nos arrojaron los resultados del estudio exploratorio podemos concluir que el grupo "A", con el que se llevó el programa, observa un avance significativo respecto al grupo "B". Dado que el primero obtuvo un puntaje general de 29 en tanto que el segundo obtuvo 1. Esto se toma en cuenta a partir de considerar los resultados iniciales (pretest) con los finales (postest) a través del test de New Jersey. Lo que arroja una diferencia entre un grupo y otro de casi 30 a 1, lo cual ya puede considerarse como un desempeño excelente para el grupo "A". Y aunque de manera natural exista un avance en el desarrollo cognitivo de los niños sin la aplicación de ningún tipo de programa de estimulación de habilidades de razonamiento, resultado del trabajo cotidiano de los niños con sus maestros, las diferencias del porcentaje de respuesta es significativo entre un grupo y otro.

Otro de los elementos de interpretación que podemos deducir de los resultados obtenidos, es que en el caso del grupo "B", tres niños en lugar de obtener un resultado positivo, reflejaron un retroceso importante. Tal es el caso de Ernesto, Adrián e Iván quienes obtuvieron -6, -6 y -2 respectivamente. Ello plantea algunas interrogantes: ¿Cómo es posible que aún con el contacto de su maestra y de sus compañeros hayan obtenido al final menos puntuación que al principio? ¿El problema fue de la docente, de su familia o de los propios niños? Porque finalmente el comportamiento y su actitud vino a devaluar el trabajo de la maestra y de los demás niños. A partir de la observación y de consultar a los padres, me pude percatar en cada uno de los casos de que, por ejemplo, Adrián tenía serias deficiencias en atención. Era un niño hiperactivo con un severo caso de depresión infantil por el problema del divorcio por el que atravesaban sus padres. El caso de Ernesto e Iván era parecido entre sí, se trataba de niños atendidos por la muchacha del servicio doméstico la mayor parte del tiempo, ambos padres trabajaban todo el día y a veces hasta los domingos, así que el poco tiempo que podían brindarles era para regañarlos por las interminables travesuras que les hacían a los demás. Eran distraídos, rebeldes, poco comprometidos con la escuela y además de todo, groseros e irrespetuosos con sus maestros. Ante tal perspectiva era obvio que su desempeño escolar fuera sumamente deficiente. Este es un punto en el que el docente tiene que estar muy alerta. Por supuesto que no

podemos ser docentes y terapeutas, sin embargo, en este grupo "B", pude observar y constatar que a veces es necesario que el maestro o la maestra se acerquen a sus alumnas/os, no para resolverles el problema, pero sí para crear las condiciones para que las y los niños se sientan en confianza, seguros en el salón de clase, pues mientras nuestras emociones estén ocupadas en problemáticas de esta naturaleza, nuestro pensamiento no se puede liberar. La explicación que puedo dar al fenómeno es que con toda esta carga afectiva los niños y niñas con problemas emocionales a causa de sus padres o de otras causas, no pueden desarrollar todo su potencial en cuanto a las habilidades cognitivas y sociales. Al respecto, Daniel Goleman, afirma que es más importante la inteligencia emocional, incluso que el cociente intelectual, y que esta se ve sumamente afectada cuando aparecen problemáticas que se generan al interior de la familia. Los niños con inteligencia emocional son seguros de sí mismos, se muestran interesados, saben que tipo de conducta es la que se espera de ellos, saben cómo dominar el impulso a portarse mal, son capaces de postergar la gratificación (saben esperar), pueden seguir las instrucciones, recurren a sus maestros, etc.¹⁰⁵

Se observó también en las y los niños una relación entre el avance en las habilidades cognitivas y sociales y el aprovechamiento escolar. Por supuesto no es posible generalizar, más sin embargo, en el grupo "A", las niñas que mayormente mejoraron sus calificaciones fueron las que obtuvieron un mejor puntaje en el test, me refiere en específico a Glenda, Norma y Denys, quienes en el ciclo anterior pasado obtuvieron promedios de 8.1, 7.8 y 7.7 respectivamente. Ya para el mes de febrero del presente año, obtuvieron 9.1, 9.0 y 8.7 respectivamente. En estas tres niñas en particular, se pudieron observar cambios significativos no solamente en el aprovechamiento escolar, sino también en su comportamiento frente a sus demás compañeros: se volvieron más disciplinadas para pedir la palabra, esperaban su turno, argumentaban con más solidez, solicitaban mayores explicaciones, se dirigían a los demás y no solo al profesor, trataban de explicar con sus propias palabras lo que les causaba duda, etc.

¹⁰⁵ Daniel GOLEMAN, *La inteligencia emocional*, p.123 y ss.

Es poco posible pretender explicar cada uno de los casos de las y los niños que obtuvieron mejor desempeño en el salón de clase, eso lo sabemos. Sin embargo, en esta aplicación en particular, las niñas en ambos grupos, a pesar de convivir con una serie de compañeros que no les interesaba ni los contenidos de la escuela, ni el programa de fpn, tuvieron resultados muy por encima que los obtenidos por los niños. Y no solo me refiero al test, sino fundamentalmente a sus cambios de actitud, de comportamiento y de hábitos de estudio, de participación en la construcción del conocimiento y la argumentación en el diálogo reflexivo. En una palabra, fueron las niñas las que le dieron significado y sentido al grupo donde fue aplicado el programa y aún donde no se aplicó. Pero, de acuerdo a como lo plantea el autor, la comunidad de indagación debe ser una entidad democrática en donde se logren aglutinar los intereses de las y los niños hacia la construcción de su propia verdad, siendo moldeados por la autocorrección. Precisamente esto sucedía en el aula, con la salvedad de que las niñas eran las que regularmente le daban este elemento autocorrector al diálogo y lograban expresar mejores razones que los niños.

Una de las posibles causas de estos comportamientos de unos y otras puede entenderse en términos biológicos: justamente a la edad de las y los niños de 6° año, que va entre los 10 y los 13 años, ocurren una serie de cambios hormonales importantes en sus cuerpos que les van determinando carácter, temperamento y actitud frente a su vida cotidiana, y que por ello mismo puede determinar, en un momento dado, su desempeño en la escuela. Al establecer comunicación con los demás maestros y maestras, fue un factor común el hecho de considerar que este comportamiento de las y los niños en el último año de la primaria se les había presentado regularmente: indisciplina, apatía, buscarle a todo la burla o el doble sentido, hacer bromas pesadas a sus compañeros y compañeras, etc. Este tipo de comportamientos fue muy notorio en el grupo "B"; también se presentó en el grupo "A" pero con menor incidencia.

En cuanto al impacto del programa en su vida cotidiana, podemos comentar dos casos: el caso de Norma y el de Denys, cuyos padres se acercaron para agradecer la

aplicación del programa a sus hijas, en virtud de sus cambios evidentes de conducta, aprovechamiento y crítica de las relaciones en el medio familiar. Se volvieron estas dos niñas en especial, más ordenadas, más estudiosas e indagadoras, y sobre todo, fueron una influencia positiva y crítica al interior de las relaciones familiares de poder del padre hacia los demás. Modificaron ésta relación hacia una relación más equitativa y democrática, en donde llegaron a tener voz y voto como todos los integrantes de la familia.

En el caso de la aplicación del programa de Filosofía para Niños en el Colegio "Bandala", llega a demostrarse no sólo desde el punto de vista del Test, sino del propio desempeño de las y los niños, el avance en ciertas habilidades de razonamiento, en habilidades sociales, sensibilidad al contexto y la capacidad de respetar sus turnos y opiniones para propiciar el diálogo reflexivo, así como la implementación de una comunidad de indagación. Situación que además, finalmente repercutió en su vida cotidiana, pues en algunos casos, los papás y las mamás se acercaron a comentar los cambios en las actitudes y conductas de sus hijas e hijos respecto al aprendizaje escolar, quedando gratamente impactados por el cambio de hábitos de estudio y su capacidad para esgrimir argumentos y plantear preguntas.

CONCLUSIONES

En términos muy breves lo que pretendí con esta investigación, entre otras pretensiones, fue dar a conocer cómo es que la filosofía puede ser parte de la vida diaria, no solo para los que nos dedicamos a esto, sino fundamentalmente, cómo puede ser parte de la vida de las y los niños.

De acuerdo a todo el recorrido teórico-metodológico por el programa de Filosofía para Niños y de su aplicación en el aula, podemos afirmar que es una poderosa herramienta que le puede dar, desde la perspectiva de las y los niños, un *sentido* y un *significado* a la educación.

Un elemento teórico que hay que explicar con mayor precisión en la presente investigación, lo representa la comunidad de cuestionamiento, investigación e indagación, dado que las pretensiones mayormente esgrimidas en el trabajo se orientan hacia la formación de estas comunidades al interior de las aulas.

En virtud de que el programa de Filosofía para Niños es hasta cierto punto complejo, por la necesidad del manejo de la filosofía y los argumentos de los filósofos, habría que generar mecanismos que permitan una mejor evaluación del trabajo del docente en el programa. La teoría debería aportar mayores elementos para mejorar la práctica de las comunidades de investigación al interior de las aulas con el propósito de conformar una práctica filosófica acorde a los lineamientos del propio autor del programa. En cuanto que los materiales disponibles, éstos no describen de manera explícita lo que significa la comunidad de investigación, creo necesario profundizar los textos para clarificar cómo y cuándo establecer comunidades de indagación y comentarlo con los coordinadores de los programas al interior de las instituciones que pretenden formar a los maestros y maestras.

Sería conveniente disponer de todos los elementos que las definen para que arrojaran claridad a los docentes en la aplicación del programa en sus aulas e incluso,

con impacto en sus vidas cotidianas, pues el alcanzar la posibilidad de pensar por sí mismo implica una habilidad que puede modificar ciertas opiniones o actos que realizamos comúnmente.

Uno de los elementos de los que adolece el programa de Filosofía para Niños, justamente lo representa la formación de docentes. No es posible que se pretenda que con algunos elementos teóricos nos aventuremos a querer implementar una comunidad de indagación en preescolar o en los primeros años de educación primaria y conocer automáticamente y de manera filosófica las preguntas y las respuestas de las y los niños. En la experiencia con maestras de preescolar y de primaria a nivel licenciatura, he podido observar el constante remitirse a la práctica, todo lo quieren resolver con la experiencia (en el sentido de acumulación de acción basada en la rutina y en la creencia), con el *cómo* no tienen problema, pueden ser incluso muy creativas, sin embargo, cuando la teoría se les da a conocer, la respuesta por el *qué* se les complica enormemente.

Otro problema relacionado con la formación de docentes en el programa de Filosofía para Niños, se refiere a dos elementos que impiden la correcta apropiación de la metodología del programa: uno de carácter personal, en cuanto a que existen serias carencias y lagunas teóricas desde su formación previa; y otro de carácter didáctico, en tanto que, el propio programa sólo brinda los elementos mínimos de formación e información para que la o el maestro disponga de todas las herramientas a la hora de enfrentarse con un grupo. Sería necesaria una preparación más guiada por los coordinadores de los programas y con mayor continuidad y seguimiento en la aplicación de las estrategias metodológicas para los que recién se incorporan al manejo del programa.

La experiencia de la aplicación del programa de Filosofía para Niños con niños y niñas arroja la posibilidad de entender cómo es que se interrelacionan los conceptos de respeto (aprender a escuchar a los demás), de diálogo reflexivo, de democracia (todos

pueden aportar y participar de acuerdo a su turno) *con* ciertas habilidades de razonamiento o de indagación o de manejo de conceptos.

Muy positivo, aunque no del todo valorado, me parece que dicho programa debería de ampliarse desde el preescolar, pasando por la educación primaria y, haciendo un seguimiento adecuado, prolongar la observación hasta la educación media superior. En otros países del mundo esto sucede comúnmente. En México, algunas escuelas de prestigio como el Colegio Hebreo Sefaradí, el Colegio Israelita o el Cristóbal Colón han comenzado a considerar al programa de Filosofía para Niños como parte de su currículo normal, no como un apéndice co-curricular. La Asociación Latinoamericana de Filosofía para Niños, con sede en San Cristóbal, Chiapas, que preside Eugenio Echeverría, ha implementado una escuela de esta naturaleza, con niños y niñas, desde primer año de educación primaria hasta el tercer año de la preparatoria, abordan, critican y cuestionan los contenidos escolares desde la perspectiva de Filosofía para Niños. Los resultados han sido muy alentadores en cuanto a la capacidad de las y los niños para ser críticos, creativos y juiciosos en lo relativo a los contenidos de la escuela tradicional.

Nuestros avances con las y los niños de sexto año de educación primaria, sin haber tenido previamente ningún contacto con el programa de Filosofía para Niños son muy modestos. Sin embargo, me parece que se puede abrir brecha en el campo educativo y filosófico para también de manera paralela, dar sentido y significado a nuestra práctica docente y de investigación *con* y *para* las y los pequeños.

Una de las críticas que pueden esgrimirse en contra del pragmatismo, es que resulta paradójico que, siendo el pragmatismo una corriente que afirma la práctica como criterio de verdad y que se pronuncia como una propuesta en contra del idealismo, el propio pragmatismo de Peirce se convierta en un idealismo; ello porque a pesar de sus intentos de afirmar una realidad objetiva e independiente coloca a la abducción con un status de instintiva, inconsciente y subliminal. Sin embargo, ¿qué "etiqueta" se le puede colocar a un hombre sabio de su época? Etiquetarlo sería tanto

como clasificarlo; creo que sería más congruente colocarlo en la historia de la filosofía como el autor del pragmatismo, como él mismo lo propuso.

Finalmente, de manera personal he de confesar que tenía ciertos prejuicios de carácter teórico en contra del neopositivismo y el pragmatismo norteamericano. Tal vez ello motivado por mi formación profesional filosófica de mediados de los años setenta; una formación básicamente neomarxista, orientada hacia la filosofía social del círculo de Frankfurt con Adorno, Horkheimer y Marcuse. Tener que comprender y explicar a los "enemigos" teóricos del círculo de Frankfurt era tanto como ser traidor a mi propia conciencia social. Sin embargo, Matthew Lipman y sobre todo Peirce, dejaron una honda huella y una grata experiencia en el estudio de sus obras, hasta tal punto que aun sigo en la indagación de sus propuestas y en la búsqueda de alternativas que mejoren cada día mi práctica docente con las y los niños.

Esto se debe a mi compromiso con la docencia y con mi práctica docente. En la medida en que logre cambiar la conciencia de las y los maestros, ellas y ellos podrán multiplicar los beneficios que logra potenciar la comunidad de investigación a cada niña y cada niño, porque a través de un pensamiento mejor, excelente o superior podrán llegar a ser mejores personas, mejores padres y madres y mejores ciudadanas y ciudadanos. La importancia de enseñar éste tipo de programas a las y los niños radica en encontrarle sentido y significado a la educación actual, mostrarles que la filosofía es algo grato, bello e incluso, como lo afirma Peirce, amoroso, pero que además puede transformar sus vidas y las vidas de las personas que les rodean.

BIBLIOGRAFIA.

- 1) BEYER, Barry. *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Allyn and Bacon. EUA. 1987.
- 2) BUXARRAIS, María Rosa, et. al. *La educación moral en primaria y secundaria*. Fondo Mixto SEP-España. Madrid.1997.
- 3) DELEDALLE, Gerard. *Leer a Pierce hoy*. Gedisa. Barcelona. 1996.
- 4) DE LA GARZA Ma. Teresa. *Educación y democracia*. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula. Visor.Madrid.1995.
- 5) DE SANCHEZ, M. *Evaluación basada en procesos*. Programa desarrollo de habilidades de pensamiento. ITESM. Monterrey. 1993.
- 6) DEWEY, John. *Democracia y educación*. Una introducción a la filosofía de la educación. Losada. Buenos Aires. 1961.
- 7) ECHEVERRIA, Eugenio. *Filosofía para niños*. S.M. de Ediciones. México 2004.
- 8) FLORES, Ochoa R. y TOBÓN, Restrepo A. *Investigación educativa y pedagógica*. Mc.Graw Hill. Colombia. 2001.
- 9) GARDNER, Howard. *La mente no escolarizada*. Fondo Mixto SEP-España. Madrid.1997.
- 10) GOLEMAN, Daniel. *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Ed. España. 1996.
- 11) GOULD, James. *Classic Philosophical Questions*. Charles E. Merritt Publishing Company. Columbus, Ohio, USA. 1979.
- 12) KOHAN, W.-WASKSMAN, V. *¿Qué es filosofía para niños?* Universidad de Buenos Aires. Argentina.1997.
- 13) LIPMAN, Matthew. *El descubrimiento de Aristeo Téllez*. 1º Reimp. Universidad Iberoamericana. México. 1995.
- 14) LIPMAN, Matthew. *Elfi*. 2º Edición. CELAFIN. Trad. Eugenio Echeverría. México.1998.
- 15) LIPMAN, Matthew. et. al. *Investigación filosófica*. Manual para Acompañar la Novela El Descubrimiento de Aristeo Téllez. Universidad Iberoamericana. México.1992.
- 16) LIPMAN, Matthew. *Kio y Gus*. 2º Ed. CELAFIN. Trad. E. Echeverría. México.1998.
- 17) LIPMAN; Matthew. *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre. Madrid.1996.
- 18) LIPMAN, Matthew. *Mark*. Ediciones de la Torre. Madrid.1989.

- 19) LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. Madrid.1997.
- 20) LIPMAN, Matthew. *Pixie*. CELAFIN. Trad. Eugenio Echeverría. México.1998.
- 21) LOPERA, E. (Comp.). *Investigación cualitativa, confrontación y prospectiva*. Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Universidad de Antioquía. 2000.
- 22) MADRID, Ma. Elena. *Juchitán de los niños*. Habilidades cognitivas en el aula. UPN. México. 2001.
- 23) MARAFIOTI, Roberto. *Charles S. Pierce: El éxtasis de los signos*. Biblos. Buenos Aires. 2004.
- 24) MAYKUT, Pamela; MOREHOUSE, Richard. *Beginning Qualitative Research. A Philosophical and Practical Guide*. The Falmer House. London. 1994.
- 25) MATTHEWS, Howard. *El niño y la filosofía*. FCE. México.1992.
- 26) PEIRCE, Charles Sanders. *Mi alegato en favor del pragmatismo*. Aguilar. Buenos Aires. 1971.
- 27) PLATÓN. *Diálogos*. Obras completas. Aguilar. Madrid. 1981.
- 28) SECYBS. Programa: *Educación en valores*. SEP. México.1998.
- 29) SHARP, Ann Margaret. *The Role of Intelligent Sympathy in Educating for Global Ethical Consciousness*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Montclair State University.1995.
- 30) SPLITTER, Laurance; SHARP, Ann Margaret. *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Manantial. Buenos Aires. 1996.
- 31) SEBEOK, A. Thomas; UMIKER-SEBEOK Jean. *Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación*. 2° edición. Paidós. Buenos Aires.1994.
- 32) STAKE, R. E. *Investigación con estudios de caso*. Morata. España. 1999.
- 33) TAYLOR, A. E. *El pensamiento de Sócrates*. FCE. México.1969.
- 34) VALDIVIA, L.- VILLANUEVA, E. Comp. *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza*. UNAM. México.1987.

REVISTAS:

- 1) *Aprender a pensar*. Revista Española. Colección. Vol II, IV, VII y IX.