

INFLUENCIAS Y FILOSOFÍA DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE MATHEW LIPMAN

Iván Mateo Riaño*

RESUMEN

Influencias y Filosofía del programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman, presenta un programa de innovación pedagógica centrado en la enseñanza de la filosofía desde los primeros años de educación primaria. Se intenta presentar y responder los aspectos más problemáticos de la renovadora propuesta pedagógica partiendo de su mismo nombre propio: Filosofía para niños que se entiende atravesado por los problemas más generales del papel de la filosofía en la educación, el de la filosofía interna del programa y el de las relaciones entre infancia y filosofía desde un punto de vista educativo. Se describe la autorrepresentación de Mathew Lipman acerca de la génesis y justificación de su propuesta y se identifican en ella elementos característicos de la tradición crítica de la filosofía contemporánea: del logicismo neopositivista y el cognitivismo epistemológico, por su aspecto teórico, y del racionalismo crítico, en forma del pragmatismo trascendental habermesiano en los aspectos éticos que involucra el programa de filosofía para niños en su pretensión utópica.

Palabras claves: Filosofía, innovación pedagógica, Filosofía en educación, Filosofía contemporánea.

*Integrante del Centro de Filosofía para Niños del Principado de Asturias (España).E-mail: odiseo29@hotmail.com.

Aceptado: 03-03-02 Aprobado: 03-04-02

ABSTRACT

Influences and Philosophy of the program “Philosophy for Children” of Mathew Lipman, presents a program of pedagogic innovation centered in the teaching of the philosophy from the first years of primary education. It is aimed to present and to respond to the most problematic aspects in the renovating pedagogic proposal. Philosophy for children is understood by means of the most general problems in the paper of the philosophy in education, that of the internal philosophy of the program and that of the relationships between childhood and philosophy from an educational point of view. The self representation of Mathew Lipman is described. The genesis and justification of this proposal are identified, and also the characteristic elements of the critical tradition of the contemporary philosophy: of the logicism neopositivistic and the epistemologic cognitivism, as well as the theoretical aspects of critical rationalism observed in Habermasian pragmatism, and all the ethical aspect involved in a program of philosophy for children.

Key words: Philosophy, pedagogic innovation, Philosophy in education, contemporary Philosophy.

INTRODUCCIÓN

Crítica del concepto de influencia

En el apartado III del primer libro de metafísica, Aristóteles, después de precisar una noción de filosofía por respecto de las figuras del conocimiento sensible, la experiencia y el arte, nos presenta a sus antecesores, los sofós presocráticos, formando una larga cadena de aproximaciones especulativas, una marcha de la indagación sobre los primeros principios y las primeras causas que culmina en su filosofía primera. Podemos decir que fue Aristóteles quien inauguró el tópico, según una perspectiva que es constitutiva de la razón filosófica, que se ocupa del sistema de las ideas; un sistema que se constituye históricamente al paso del avance de los saberes y que se instituye como una forma de trabajo social organizado, una comunidad investigadora. La filosofía surge así, constituyéndose a si misma como escuela; su material no será exclusivamente la realidad, el ser, los saberes diferenciados las experiencias del presente, sino también el propio material recurrente

que genera y acumula tradición: la reflexión filosófica adquiere su sentido histórico cultural en “un marco institucional esencialmente urbano: *la escuela de Mileto nos ofrecerá el primer modelo, aún embrionario, de institución laica, secular, servida por ciudadanos de una peculiar democracia, una institución consagrada íntegramente al cultivo de un saber racionalizado...*”¹

Determinadas concepciones adjetivas de la filosofía, especialmente en sus propuestas sobre el estatuto gnoseológico de la historia de la filosofía, tienden a representar el material de su saber como filosofemas, y por extensión, el contenido de su campo como un conjunto doxográfico resultante del trabajo pretérito en la indagación sobre los interrogantes últimos de la humanidad (el mundo, el hombre, Dios) interrogantes que son su manantial (la curiosidad, el asombro ante el orden cósmico, el amor al saber) y para cuya respuesta se han ensayado múltiples ejercicios: el estanque de la filosofía. La búsqueda de influencias, es la búsqueda de las fuentes, del padre, la filiación de mis respuestas respecto de las dadas en algún tiempo, desde Tales hasta mi aquí y ahora. La historia de la filosofía sería así el esfuerzo conjunto categorizador, constructor del gran árbol de la familia filosófica.

Esta tentación genealógica es una apariencia en la que se emborrachan algunos, y así ven relucir a Platón, a Descartes o Wittgenstein por todos lados, otros, buscando aires de familia para sus doctrinas encuentran en la doxografía el parecido que los iguala a San Agustín, Leibniz, Heidegger...en el fondo esto es reproducir el argumento de autoridad, la infalibilidad papal, la incontrovertibilidad bíblica, un suicidio de la racionalidad², y más sencillamente es oscuro e innecesario.

Para no cerrar aquí, entonces, la posibilidad de comprensión de la propuesta filosófica del programa de Filosofía para **Niñ@s**, objetando a afiliarnos oportunamente, ensayaremos una alternativa analítica que consiste en interpretar su propuesta en tanto responde y oferta su construcción respecto de algún marco problemático del trabajo social de la filosofía; respecto de algún marco problemático

¹ Gustavo Bueno. La Metafísica Presocrática. pp.88-89. ed. Pentarfa.1974.

² Esta formulación es utilizada a veces en el contexto polémico contra las críticas al programa desde concepciones “no infantiles” de la filosofía, o desde versiones “fuertes” de la racionalidad filosófica. Ver. Félix García Morrión: Filosofía para niños y Filosofía continental. Aprender a Pensar, N° 1, 1990, pp. 18-35. Sin percatarse de la paradoja que encierra perseguir una tradición.

del trabajo social de la filosofía; respecto de alguna exigencia que impone la práctica en algún campo del saber: toda propuesta filosófica se construye dentro de una dialéctica de problemas que la envuelve y la dota de sentido, y será siempre en una polémica constructiva respecto de propuestas alternativas que pretenden ofrecernos su interpretación donde se defina su identidad.

En su formulación más elemental, es esta la usual estrategia de los que nos narran la génesis del programa como respuesta al estado de la educación americana; así: *“El programa de Filosofía para Niños nace a finales de los años setenta de la mano de Mathew Lipman, en el Monclair State Collage de Nueva Jersey. Lipman, tras considerar las deficiencias en el ámbito cognitivo y del pensamiento con que llegaban los alumnos a la universidad, se planteó la cuestión de por qué se daban tales lagunas, tales deficiencias. Reflexionando sobre el problema de la enseñanza llegó al convencimiento de que la educación que se daba a los alumnos tendía más a enseñarles a memorizar que a ayudarles a pensar. Descubrió que tal como estaba diseñado el currículo se incurrió en el supuesto de que el alumno aprendía por sí mismo a reflexionar, a pensar, sin que hiciera falta que nadie le mostrara cómo hacerlo, que nadie le ayudase. Por ello se planteó Lipman que si “todas las materias presuponen que los estudiantes no consiguen de hecho hacer todo eso, ¿qué puede hacer el profesor para ayudarles?”*³

Pero no es la única posibilidad y podemos, asumiéndola en lo que tiene de reconstrucción del contexto en el que se generó su sentido, precisarla, ajustarla, entendiéndola como un trámite crítico de evaluación teórica. ¿Qué queremos decir con esto? Que evaluaremos la arquitectura conceptual de su propuesta, intentaremos desmenuzarla en sus partes formales: sus principios, objetivos, procedimientos...etc, y como diría Nietzsche, ver a qué suena, si suena a falso o a verdadero, si ajusta lo que se proclama con lo que se realiza, si las consecuencias posibles de lo que se propone satisface alguna de las demandas que pretende cubrir; en definitiva,

³ Juan Carlos Lago Bonrnstein: El programa de filosofía para niños. Aprender a pensar N° 1, 1990, pp. 10-11.

someteremos a crítica sus presupuestos críticos, y si en el concurso de esas fuerzas, la propuesta sale lo suficientemente indemne, entonces y sólo entonces, merecerá la pena ponerla en práctica y asumirla. Empezaremos por el principio, por lo más cercano; su faz social representada en el lema: **Filosofía para Niñ@s**.

Para hacernos una cabal idea de las implicaciones filosóficas del programa FpN debemos fijarnos en su lema, que es su cara externa y uno de los tópicos más problemáticos del programa de Mathew Lipman. Nosotros entendemos que el lema, en su simplicidad de gran efecto comunicativo, esconde al menos tres funciones de gran complejidad teórica y múltiples consecuencias prácticas:

- 1.-El programa de **Filosofía para Niñ@s**, como propuesta educativa, nos remite al problema más general del **papel de la filosofía en la educación**.
- 2.-El programa de **Filosofía para Niñ@s**, en cuanto incorpora determinada propuesta filosófica nos remite al problema de la **filosofía de filosofía para Niñ@s**, de su verdad, de las ideas que moviliza.
- 3.- El programa de **Filosofía para Niñ@s**, en cuanto es una propuesta orientada a la infancia, nos remite al tópico de su posibilidad, de las relaciones conflictivas o armónicas que propone entre **infancia y filosofía**.

Intentaremos responder brevemente a cada una de ellas, revisando alguna de las objeciones más enjundiosas y a algunos de los tópicos menos tratados, aceptando las limitaciones de este espacio, los límites del propósito y la complejidad del asunto.

Filosofía y Educación

No son pocas la voces que se alzan denunciando el progresivo declive escolar de la filosofía, los controvertidos cambios en los currículos de la enseñanza secundaria han abocado a una economía del saber que hay que administrar según criterios cambiantes. La perspectiva profesionalizadora resultante de las contradictorias relaciones entre escuela y sociedad, reproducen en los currículos escolares la acelerada proliferación de saberes técnicos hiperespecializados, buscando la conexión

inmediata entre saber y sistema de producción: *“desligada del compromiso educativo, la escuela se orienta cada vez menos hacia unos ideales de formación reflexiva, que incorporen los requisitos de libertad, autonomía y proximidad a las cosas humanas que reclamaba Adorno. Lo que hoy se pide de ella no es que forme sino que habilite al ciudadano para integrarse en una sociedad en la que todo, incluido él mismo, está programado para producir y consumir”*⁴.

Definitivamente constatamos que se ha impuesto la visión técnico instrumental del conocimiento, pro más que en los preámbulos de las leyes educativas, en su lenguaje de principios se instalen en los tópicos de la educación integral de la persona, en la autonomía personal, en la transmisión de valores democráticos, en la educación en las virtudes ciudadanas: solidaridad, igualdad...entre otros. La filosofía administrada sigue siendo víctima del viejo ideal positivista que la rechaza como madres sí, pero obsoleta, mítica, ideologizante, y su lugar viene a ser ocupado por saberes técnicos al uso: tecnologías diversas, actividades recreativas,

deportes, variedades que obedecen las pautas propias del mercado y el universo de la denominadas ciencias humanas cuyo valor no puede ser establecido por el mismo poder que las institucionaliza.

La filosofía ocupó un lugar eminente en la formación de las clases privilegiadas cuando era parte esencial de ese privilegio el acceso a las formas elevadas de cultura. También lo ocupó, doctrinariamente, como filosofía dogmática, cuando se la utilizó como saber ideologizado, doctrina, una teoría del poder cuyo dominio establecía un canon de pertenencia: ese es el caso de la identidad funcional del cuerpo de profesores de filosofía al servicio del movimiento nacional en tiempos cercanos. Podemos decir que el lugar que quepa asignar en la educación a la filosofía es función, principalmente, del tipo de filosofía que se defienda, porque, creemos, no es preciso recordar que filosofías hay muchas, y unas con otras guardan relaciones contradictorias⁵

⁴ Ángel Casado: *La Filosofía como educación*, en: *Filosofía y Educación*. Eds. De la Universidad de Castilla –La Mancha, 1993, p.30

⁵ Ver. Gustavo Bueno: *¿Qué es la Filosofía?* Ed. Pentalfa, 1995. pp.46-67.

La Filosofía dogmática, histórica, adjetiva y crítica en la educación
La filosofía dogmática en la educación.

Se presenta armada con sus certidumbres cerradas, su saber intemporal sobre los primeros principios, las causas primeras, los fundamentos de la verdad, el bien, la belleza.... Su pretensión es totalizadora, y su producto eminente es la metafísica. Ha dejado de ser, aunque en él se justifique, como la filosofía ingenua, un amor al saber, porque el saber se ama por muchísimas razones y se aman de manera diferente los diferentes saberes, constituyéndose como saber definitivo: el saber. El papel de la filosofía en la educación para los que defienden esta filosofía será el propio de una filosofía obligatoria, universal, acabada intencionalmente en su verdad aunque su extensión no posea límites; pero asumiendo la paradoja, de forma que se la entiende instrumentalmente subordinada a un orden del que ella se instaure justificadora: una teocracia, una dictadura del proletariado, un movimiento nacional-católico...etc. No es esta la filosofía del programa Filosofía para Niñ@s.

La filosofía histórica en la educación

Esta concepción se limita a constatar la existencia y valor cultural del cuerpo histórico doctrinal del saber filosófico existente. Al que preguntase inocentemente que es esa cosa llamada “filosofía”, se le respondería deídicamente señalando el libro de texto de historia de la filosofía, o los metros lineales ocupados en las estanterías de las bibliotecas en el apartado 1.x del sistema

DCU de catalogación universal. Es común sorprenderse al constatar que “*el significado de expresiones como “estudiar filosofía” o bien su resultado ordinario, “saber filosofía” no es otro (ni puede serlo, sobre todo) que el de estudiar filosofía realmente existente, es decir, estudiar historia de la filosofía y llegar a saber mucha doxografía filosófica*”⁶. Esta concepción de la filosofía, realmente existente, es la que pervive a duras penas en los currículos de la educación secundaria y el bachillerato universal, y que tiene en los departamentos de las universidades su gremio kantiano de artistas de la razón. Tampoco es esta la filosofía del programa Filosofía para Niñ@s.

⁶ Ver. Gustavo Bueno: *¿Qué es la Filosofía?* Ed. Pentalfa, 1995. p.50.

Ahora se representa como un saber difuso, ubicuo, interno a las prácticas y saberes técnicos y científicos, disuelta como *weltanschauungen* en el mundo de la vida y de las experiencias mundanas; por así decir es una filosofía al pie de obra, a pie de calle, todo el mundo tiene una. Habrá entonces, una filosofía del deporte, una filosofía de la publicidad, una filosofía de los presupuestos generales del estado, del porro, de la vida, etc.; esto es, una filosofía implícita, no tematizada, que, por ello, no exige un lugar centrado, formal para su construcción o reproducción, ni posee una sustancia, un sistema de conocimiento estable susceptible de ser enseñado; al contrario, se asemeja al saber que no mana por el hecho de hablar un idioma concreto, por estar inmerso en el mundo de la vida, inserto en el mercado, operando con la pluralidad de saberes, creencias, objetos entre los que nos constituimos como hombres o ciudadanos. En el límite es un saber desechable, porque es, en sus formas más elaboradas, cultas, un saber para, por así decirlo como Wittgenstein, *tirar la escalera después de haber subido*⁷. Esta concepción de la filosofía ha llegado a una certeza que compartimos consistente en la conciencia de que *es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando meramente con individuos técnica y socialmente diestros*⁸, que los saberes instrumentales incluyen disposiciones acríticas, reductoras, ideologizantes, cosificadoras, que es necesario someter a un orden más elevado de autoridad racional, pero para ello necesitamos una concepción crítica de la filosofía, y esta sí es la filosofía del programa Filosofía para Niñ@s.

La Filosofía Crítica⁹ en la educación, filosofía que incorpora y pretende difundir en la juventud el programa de Filosofía para Niñ@s es una filosofía de la tradición platónica que la originó como un trabajo lingüístico, discursivo, polémico, dialéctico en el medio de los objetos y productos iniciales de la razón científica. La filosofía crítica es un saber de saberes que pueblan parciales, conflictivos, el espacio de la

⁷ Ludwig Wittgenstein: *Tractatus Lógico-philosophicus*. Alianza Universidad. 1984 (1922). p.203.

⁸ Adela Cortina: en **Ética sin Moral**. Cf. Moral dialógica y educación democrática. Aprender a pensar, N° 7, 1993, pp.7-18.

⁹ Concepto de Crítica. Etimológicamente del griego, *krinein*, juzgar, evaluar, discriminar. Inicialmente (s. XVII), se refiere a la valoración de la autenticidad de los textos antiguos, luego a la discusión del sentido y autenticidad del mismo texto bíblico y, finalmente, al campo general de la filosofía donde se somete a crítica, o valoración, todo cuanto puede llegar a ser objeto de

conciencia y la práctica ciudadana. Y es filosofía crítica porque su actividad es categorizadora, discriminadora y sostiene una antigua misión desmitificadora y emancipadora; la filosofía, así, es una forma de acción, *la acción que dimana de la eficacia de los propios discursos-en las condiciones-es la acción que por la palabra, se dirige a las conciencias, a la “reforma del entendimiento”*¹⁰.

Filosofía del programa Filosofía para Niñ@s.

El programa FpN está planteado(al menos en las dos obras de exposición general más centradas de Mathew Lipman: (Filosofía en el Aula y Pensamiento Complejo y Educación) con una considerable indeterminación teórica, no tanto porque no explicita sus supuestos, cosa que a menudo Lipman no hace, sino en cuanto a que tiene que movilizar tantos: componentes teóricos psicológicos de los modelos de aprendizaje, del desarrollo, socialización, componentes teóricos de la estructura y funcionamiento cognitivos, aspectos técnicos y filosóficos de la lógica informal, discursiva, pragmática, supuestos psicopedagógicos de la orientación de la metodología y la didáctica, supuestos sociológicos sobre las implicaciones políticas de su programa educativo, supuestos éticos... etc., que su propuesta se abre a una multiplicidad de enfoques interpretativos en cuanto se hagan predominar ciertos principios de su práctica o se quiera dirigir esta hacia determinados objetivos. Así encontramos en la producción teórica y divulgativa de la comunidad de practicantes del programa, diseños, análisis y aplicaciones que van desde la filosofía terapéutica¹¹, las relaciones entre los objetivos del programa FpN y los programas ligados a la noción de “inteligencia emocional” de Daniel Coleman¹², pasando por una

estudio de la razón. En el s. XVIII, Kant hace famosa la palabra y la actitud que implica escribiendo sus tres “Críticas”-sus obras fundamentales-, en particular Crítica de la Razón Pura, en la que somete al tribunal de la razón a la razón misma, en una labor de autocrítica, con la finalidad de determinar cuáles son sus posibilidades y sus límites. Por otro lado, la crítica entendida como actividad reflexiva y razonada que se ejerce sobre cualquiera de los objetos de estudio y procedimientos propios de las ciencias, sin el límite de ningún supuesto previo, es una de las características fundamentales de la filosofía en general, entendida como actividad reflexiva de segundo orden.

¹⁰ Gustavo Bueno: **Ensayos materialistas**. Ed. Taurus. 1972. p.17.

¹¹ José María Calvo: **Aprender a Pensar**. N° 12, 1995. pp.14-30.

¹² José Ramírez: **FpN y los programas de educación emocional**. **Aprender a pensar**. N° 16, 1997, pp.54-62

multiplicidad de aplicaciones a diversos contextos y objetivos compensatorios, transversales: Educación Intercultural¹³, educación social¹⁴, educación democrática¹⁵...etc., hasta las propuesta eminente éticas ligadas a la educación en valores y del ciudadano¹⁶.

Esta amplitud temática e interpretativa es solidaria del esfuerzo consciente para no cerrar teóricamente las potencialidades prácticas del programa, permitir su revisión al hilo de las nuevas propuestas de las ciencias auxiliares pedagógicas y contextualizar los contenidos y métodos propios del diseño curricular respecto de

las exigencias educativas de las comunidades de referencia. Así, esta indeterminación está orientada a garantizar su universalidad, por más que nos ponga en serios problemas cuando se trata de explicar su armazón teórica.

Interpretación tradicional o autorepresentación generalizada de la génesis teórica del programa FnP.

Aquí recogeremos las interpretaciones de los propios agentes de la propuesta, ya desde su contexto genético, tal como es expuesto por Mathew Lipman¹⁷ y alguna de las interpretaciones relevantes sobre los contenidos, métodos y objetivos del programa por parte de investigadores y practicantes que iluminen las características de la filosofía del programa.

Mathew Lipman en el capítulo 5 de “El Pensamiento Complejo y Educación” nos propone una visión de la génesis del programa en el contexto de la historia reciente de los modelos educativos para el desarrollo del pensamiento en el aula.

¹³ Elia Serrano: *El pensamiento crítico y creativo como paradigma educativo: un programa para elevar la calidad de la educación primaria en las zonas rurales de México*. *Aprender a Pensar*. N° 9-10, 1994. pp.157-164.

¹⁴ Gonzalo Romero Izarra: *Entre el yo y el tú. Reflexiones sobre la educación social*. *Aprender a pensar*. N°14, 1996. pp. 61-54.

¹⁵ Teresa de la Garza: *Derechos humanos: el derecho de pensar*. *Aprender a pensar*. N°8, 1993. pp. 66-76.

¹⁶ Adela Cortina: *El aula como comunidad de Investigación*. *Aprender a Pensar*, N° 16, 1997. pp.11-18. *Moral dialógica y educación democrática*. *Aprender a pensar*. N° 7, 1993. pp.7-20...vid. bibliografía.

¹⁷ Mathew Lipman: *Pensamiento Complejo y Educación*. Eds. De la Torre. 1998b,cap.5,pp.156-1970.

Lipman entiende que la constitución teórica de su programa ha necesitado de dos cambios de paradigma en la comunidad de investigadores en la renovación educativa: un cambio desde una concepción de la educación guiada por la teoría del aprendizaje, en especial la tecnología de la enseñanza según la teoría neoconductista o skinneriana¹⁸, y el ideal instruccional por el conocimiento, hacia un modelo de educación para el pensamiento¹⁹, constructivista, centrado en los procesos cognitivos que desmenuzan el asociacionismo sin sujeto del conductista a finales de los años 50, con la aparición de la gramática transformacional de Noam Chomsky²⁰, el redescubrimiento dentro del marco teórico piagetiano de la obra pedagógica de Lev Semionovich Vygotsky²¹, las inflexiones mediacionales en la teoría del aprendizaje social por Albert Bandura y Julian B. Rotter, y la proliferación teórica del paradigma cognitivo, en especial en el enfoque psicopedagógico por parte de Jerome Bruner²². Su lema fundacional sería: Pensamiento, Habilidades cognitivas y Metacognición, y su hito fundacional la Conferencia pluridisciplinar organizada por Susan Chipman, Judith Segal y Robert Glaser del Centro para el desarrollo y la investigación del aprendizaje de la Universidad de Pittsburg²³. Su objetivo: Examinar las prácticas e investigaciones centradas en las habilidades relacionadas con la comprensión, razonamiento, resolución de problemas y aprendizaje, iniciándose desde ese evento un movimiento investigador en la teoría y práctica educativa ligado a la noción de pensamiento, frente al conocimiento y/o al aprendizaje, que culmina en Lauren B. Resick, identificando al pensamiento con la verdadera finalidad de los procesos educativos.

¹⁸ Burrhus Frederick Skinner: *Tecnología de la enseñanza*. Ed. Labor. 1970. Walden Dos, (novela). Ed. Fontanella, Barcelona 1973, 3ª Ed.

¹⁹ Teófilo Rodríguez Neira: *Modelos de Enseñanza*. Eds. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. 1996. Vol. 2, pp.84-85.

²⁰ Noam Chomsky: *Estructuras sintácticas*. Ed. Siglo XXI, México. 1974 (1957), y *Proceso contra Skinner*. Ed. Anagrama, Barcelona. 1975.

²¹ Lev Semionovich Vygotsky: *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Pléyade, Buenos Aires, 1964 (1934).

²² Jerome Bruner: *Hacia una teoría de la educación*. Ed. Uteha, México. 1969. El proceso de la educación. Ed. Uteha, México. 1972. Hacia una teoría de la instrucción. Ed. Uteha. México 1972.

²³ Los participantes del congreso que conformarían el grupo dinamizador del cambio paradigmático: los diseñadores curriculares: Maw Lipman, Reuven Feuerstein, Jack Lochlead, Edward de Bono, Martín Covington. Los psicólogos Cognitivos: Jerome Bruner, Philip Jonson-Laird, John Bransford, Robert Siegler, James Greeno, Jonathan Baron, Susan Carey. Los investigadores en psicología educativa y ciencias afines: Carl Bereiter, Beau Fly Jones, David Perkins, Allan Collins, Donald Meichenbaum.

El segundo cambio paradigmático puede describirse como el que media entre una educación para las habilidades de pensamiento resumidas en la taxonomía de los objetivos educativos de Benjamín S. Bloom²⁴ e incorporados a la estructura prescriptiva de las fases del desarrollo piagetiano de la inteligencia, y una educación para el pensamiento crítico. Para el despegue y desarrollo de este modelo durante los años 70, Lipman señala como determinante teórico la emergencia de la corriente de la Lógica Informal; lógica ligada a los procedimientos argumentativos inmediatos a los usos ordinarios del lenguaje natural que conlleva pareja la tesis de que de ser cierta la fórmula wittgensteiniana²⁵ de que todo lenguaje contiene los elementos de una concepción del mundo y de una cultura, será verdad que, por el lenguaje de cada uno, se puede juzgar la mayor o menor complejidad de su concepción del mundo. Y de ésta a una ulterior certidumbre metodológica general: si es el lenguaje en sus usos, especialmente los que describe la lógica informal, el que estructura el pensamiento, una educación para el pensamiento es antes que nada una formación de calidad en las competencias lingüísticas superiores: High order Thinking.

Interpretación ampliada.

Se incluye en esta lectura los fines y planteamientos de la interpretación estándar más las nuevas figuras propias de la conciencia política; la filosofía del programa de Lipman, vista desde esta perspectiva es una filosofía políticamente implantada que nos propone un ideal ético y nos lo propone por la vía del ejercicio de un modelo de enseñanza regido axiológicamente según el aprendizaje social que incorpora esta pedagogía comunicativa. Interpretamos ilustradamente su ideario por la racionalización de la interacción, una educación de la voluntad de discusiones de fines, una educación para la justificación dialógica de las normas y la resolución de los conflictos comunicativamente; su espacio pedagógico es la comunidad de

²⁴ Benjamín S. Bloom, Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill y David R. Krathwohl: *Taxonomy of Educational Objectives*. Ed. McKay, New York. 1956.

²⁵ Wittgenstein, L. *Tractatus Lógico Philosophicus*. Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1984. Proposición 5.6, pp.163.

²⁶ Adela Cortina: *Crítica y Utopía. La escuela de Francfor*. Ed. Cincel, Madrid, 1985. esp.cap.8.

investigación (Inquire Community), que viene a reproducir en las finalidades y también en su estructura normativa las características de una comunidad ideal de habla en el contexto del planteamiento pragmático de la Ética discursiva de J. Habermas²⁶ y K.O. Apel.

Desde aquí, la formación en las competencias lingüísticas ligadas a una educación del pensamiento crítico, están siendo subordinadas a la socialización que las incorpora a prácticas de formación en valores universales de los ciudadanos, una educación en y para la democracia. De este modo, después de la navegación en torno al ideal de una educación para el pensamiento, retornamos, según navegación, esta vez sobre una educación para la ciudadanía, para la vida en sociedad, lo que nos sitúa en una perspectiva educativa de valor, para decirlo programáticamente, desde el entendimiento que la enseñanza de la Filosofía (como también las ciencias sociales y otras ramas del saber) tiene como finalidad introducir a los jóvenes en el pensamiento crítico en cuanto actitud frente al mundo de reconstrucción racional de los fundamentos del conocimiento y de la acción. Para ello, el currículo que desarrolla y promueve la práctica del programa de Filosofía para Niños desde esta consideración “continental” (menos psicologizante e instruccional que la tradición americana y más “humanista” y valorativa) tiene como estrategia metodológica central la comunidad de diálogo, porque se entiende que esta es el taller (germen, núcleo, vector) pedagógico socializador y trasmisor de los modelos de valoración y comportamiento racionalmente válidos y universalmente exportables a las diferentes culturas.

Infancia y Filosofía

Bajo este tópico acometemos la tarea crítica de revisión del aspecto más singular de la propuesta de renovación pedagógica de Mathew Lipman. Singular por lo novedoso y sorprendente de la propuesta que en los debates españoles a suscitado encendidos enconos y a los que, para atizar más que para debatir, se ha traído de autoridad en rondón al viejo Platón de Las Leyes y el Consejo Nocturno, y al más joven de la República (politeia) con la estructura de su paideia: recordemos que a la dialéctica la deja para los iniciados mayores de 30 años tras un itinerario

²⁶ Adela Cortina: Crítica y Utopía. *La escuela de Francfor*. Ed. Cincel, Madrid, 1985. esp.cap.8.

formativo en las artes lógicas y las no imitativas, que de paso despacha fuera del Estado en el muy leído capítulo X, y aquello del frontispicio de la Academia (que tuvo que camuflar de congregación religiosa a las musas) de lo que no entre nadie aquí que no sepa Geometría, y más allá el tópico, que por cierto no deja de serlo, del carácter metateórico, de segundo grado del saber filosófico, el del gremio kantiano de los artistas universitarios de la razón. Otros, los neopiagetianos abanderan una trinchera de apriorismos sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que es rebasada por el norte y el sur de los estudios transculturales, desde L.S. Vigotsky a hoy, y de este a oeste por todos los inconformistas del status quo curricular, desde John Dewey, Hameline y Dardeline²⁷ a Faure²⁸.

Lipman, consciente de las resistencias, dedica un epígrafe de “La Filosofía en el Aula”²⁹ a contestar a Platón, y un capítulo (epílogo) a la cuestión de la filosofía de la infancia³⁰. De un modo expreso, Lipman abre y cierra su libro programático con este tópico. No creemos que “responda” a Platón confrontándole con el método socrático, con las costumbres del viejo Sócrates de hablar con jóvenes y adultos (es raro que no aluda a las extrañas preferencias del diálogo del Heráclito, por ejemplo); creemos que esquiva el meollo del asunto en Platón, y prefiere confrontarlo en el espacio de la retórica pedagógica, donde Bloom, Dewey, Bruner, Buber, le abren el camino retraducido ya como educación del pensamiento, educación reflexiva, habilidades del pensamiento, lenguaje de la ciencia...etc. El problema sigue incólume: si la Filosofía es un saber de segundo grado que exige histórica y epistemológicamente la existencia previa de otros saberes, de los que se ocupa según procedimientos propios (léase dialéctica) pero que son propios de la misma razón científica...entonces: o la filosofía en la infancia es imposible porque carece de objeto, estaríamos en la fase del conocimiento empírico; o es superflua, redundante, porque sus objetivos educativos en materia de desarrollo de competencias instrumentales estarían siendo cubiertos con mayor propiedad y extensión,

²⁷ Hameline, D. y Dardeline, M.J.: *La Libertad de aprender*. Ed. Studium, Madrid. 1973.

²⁸ Faure, E. (y col.): *Aprender a Ser*. Ed. Alianza Editoria. UNESCO. Madrid. 1985.

²⁹ Mathew Lipman: *La Filosofía en el Aula*. Ed. de la Torre, Madrid, 1998. pp.29-34.

³⁰ Mathew Lipman: *La Filosofía en el Aula*. Ed. de la Torre, Madrid, 1998. pp.361-371.

precisamente por las materias consideraras instrumentales: la matemática (vuelta a Platón) y la Lengua, y por ellas experimentales y positivas que desmenuza la razón científica. Lipman, creemos, se da cuenta del problema metafilosófico ante el que se encuentra pero se siente cargado de las razones que le provee la experiencia educativa.

“Y sin embargo se mueve”.

Las certidumbres son simples, cualquier docente que haya transitado un tiempo con amor y dedicación por las aulas infantiles sabe de la razonabilidad y espíritu inquisitivo infatigable de los niños, sabe de sus capacidades para apreciar las diferencias entre razonamientos bien o mal hechos y del estupor ante las paradojas y del consecuencialismo y habilidades de los recién hincados en los misterios del lenguaje para inducir la regla del caso, o deducir el caso desde la regla, o confrontar razones según el caso y de la no menos singular facilidad para jugar en el orden lógico con los términos más abstractos entre todos, aquellos que situó Platón fuera de este mundo, a salvo de niños que todo lo quieren tocar. Así, ni la Belleza, ni el Amor, ni la Justicia, ni el Bien, ni la Verdad les es ajena ni extraña. Pero Lipman

apela, no ya tanto contra Platón, el viejo descubridor del taller de las ideas, sino contra el status quo y las inercias que lo lastran y nos propone el ejercicio (experi)-mental de considerar las consecuencias educativas de la práctica de su proyecto, las posibilidades que se abren a la acción docente, el espacio de libertad y pensamiento en el que entrenamos a una generación que la propia dialéctica de la vida la situará al cargo de la cultura y el gobierno...dejamos abierto el escenario a la imaginación de los educadores.

Admitamos o no admitamos o no admitamos que estos argumentos concretos sean convincentes, el tema de la condición de persona y la racionalidad de los niños, seguirá estando omnipresente en la filosofía en la infancia (...)Pues si rehusamos reconocer la racionalidad de los niños, no podremos implicarnos satisfactoriamente en un diálogo filosófico con ellos porque no podremos aceptar su intervenciones como

*razones. Si no podemos hacer Filosofía con los niños, despojamos a su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si negamos a los niños una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos.*³¹

³¹ Ibidem. p.371