

# *La comunidad de integración*

en el programa de filosofía para niños  
de Matthew Lipman

---



## 1. EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

El proyecto y programa de Filosofía para Niños<sup>1</sup> aparecen en Estados Unidos a finales de los años sesenta y parte de la constatación de que no es posible lograr sociedades verdaderamente libres y solidarias si no se forman personas capaces de pensar por sí mismas, en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. El autor de este programa es Matthew Lipman, profesor de la Universidad de Montclair en New Jersey.<sup>2</sup>

Se presenta como un programa destinado a mejorar las destrezas de razonamiento en los niños, intentando ayudarles a desarrollar un pensamiento crítico y creativo. Siguiendo los planteamientos pedagógicos de Dewey y manteniendo una estrecha relación con los más modernos de Freire, el programa establece un vínculo entre la educación y la democracia. La formación de personas capaces de pensar por sí mismas de una manera crítica y solidaria es condición necesaria, aunque no suficiente, de la existencia de sociedades que puedan llamarse democráticas. Hay, por tanto, un claro compromiso social y político, de tal manera que no sólo se buscan personas que piensen bien, sino personas que lleguen a ser «buenos» ciudadanos democráticos.

Lipman en su obra *Filosofía en el Aula* (1992) constata las deficiencias en el ámbito cognitivo y del pensamiento con que llegan los alumnos a la universidad y encuentra la razón en la educación recibida que tiende más a enseñar a memorizar que ayudar a pensar. De acuerdo con sus conclusiones, piensa que es preciso buscar la disciplina que no sólo enseñe una serie de contenidos

sino que se ocupe sobre todo de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos. Esta disciplina no puede ser otra que la filosofía pues «las técnicas para razonar, investigar, y formar conceptos que la filosofía nos proporciona aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar» (1992: 353).

El autor del Programa de FpN parte de la idea de que la filosofía no es una disciplina solamente académica, reservada a los especialistas ya que el proceso mismo de filosofar puede ser adoptado como forma de vida que todos podemos intentar. Su objetivo es hacer accesible el proceso de investigación filosófica a los niños por varias razones: La necesidad de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a ser partícipes de los logros de la cultura humana; la filosofía cumple una función central en el desarrollo integral del ser humano y la necesidad que enfrentan las sociedades modernas de contar con ciudadanos preparados para participar en la vida democrática. De acuerdo con Lipman, los niños se plantean cuestiones filosóficas y la filosofía puede adquirir un papel importante en la educación desde los primeros años de la infancia, entendiendo la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos.<sup>3</sup>

Este ejercicio filosófico se debe realizar en el contexto de un grupo, de manera que la clase deberá convertirse en una comunidad de investigación en la que todos tomen parte en la búsqueda de respuestas a los temas de discusión. En definitiva, la educación para aprender debe ser sustituida por la educación para pensar. Frente al modelo tradicional que concibe la educación como una iniciación a la cultura mediante la instrucción, Lipman pretende una educación que anime y permita a los niños pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos. Por ello, las escuelas han de dedicarse principalmente a ayudar a los niños a encontrar significados apropiados para sus vidas; esto no se logra aprendiendo simplemente los contenidos del conocimiento de los adultos, debemos enseñarlos a pensar por sí mismos. En este sentido, nos dice: «Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo»(1992: 171) El estudio y el método de la filosofía pueden ser, sin duda, un buen camino ya que tanto por los temas que plantea como por el modo en que lo hace, permite la reflexión evitando todo peligro de adoctrinamiento: «La filosofía es una disciplina que toma en consideración formas alternativas de actuar, crear y hablar. Para descubrir estas alternativas los filósofos evalúan y examinan constantemente sus propias presuposiciones, cuestionan lo que otras personas

normalmente dan por sentado y especulan imaginariamente sobre marcos de referencia cada vez más amplios» (1992: 193).

Para lograr este proyecto, Lipman ha creado un material concreto, planificado y bien estructurado. El Programa de FpN consta de siete novelas y sus correspondientes manuales de apoyo, en los que los protagonistas son los niños y su vida desarrollada en situaciones y circunstancias cotidianas y próximas a las del mismo lector. Cada novela es acompañada de un manual donde el profesor encuentra la ayuda necesaria para poder llevar a cabo la investigación filosófica con sus alumnos. Los manuales contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en la novela, una serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones, ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de los niños para así poder aclarar mediante una labor práctica los temas, ideas y conceptos.

Consideramos que los aportes del Programa de FpN a la tradición filosófica y educativa son fundamentalmente tres: tratar de destruir la creencia de que los niños son incapaces de filosofar porque es preciso un alto nivel de abstracción que llegaría con la edad adulta; convertir la clase en una comunidad de investigación, donde la búsqueda de la verdad se debe hacer cooperativamente; y finalmente, ayudar a los niños a filosofar narrativamente, a través de novelas que plantean preguntas, buscando respuestas. En este trabajo analizamos la influencia de algunos autores en la conformación de los aspectos teóricos y prácticos de la comunidad de investigación, así como sus diferentes implicaciones educativas, a nivel cognitivo, moral y político.

## 2. COMUNIDAD E INVESTIGACIÓN: PEIRCE, KUHN Y DEWEY

El concepto de comunidad en la filosofía contemporánea emerge a partir del esfuerzo de romper con el esquema del pensamiento de Descartes. Representa un cuestionamiento a la certeza cartesiana en el sujeto cognoscente como punto de partida del conocimiento y por ello, la necesidad de reconstruir la experiencia en comunidad. Se trata del abandono de la figura del «pensador solitario de Descartes» (Habermas: 1998) y, por lo tanto, de los supuestos individualistas y subjetivistas que han caracterizado a la filosofía moderna; es, en consecuencia, un rechazo del paradigma cartesiano de racionalidad para desarrollar un concepto de ella liberado de premisas subjetivistas e individualistas. Los esfuerzos actuales se encaminan hacia el ocaso de este paradigma solipsista y su sustitución por otro, basado en la intersubjetividad. En este sentido, está presente la crítica al postulado cartesiano de establecer una correspondencia biunívoca entre los estímulos y las sensaciones que tiende a demostrar que la «posición filosófica tradicional» (Kuhn, 1993) resulta inviable pues tiene su fundamento en el error cartesia-

no común a empiristas y racionalistas. Mientras que la Escolástica situó la prueba de la certeza en el testimonio de los sabios y la Iglesia Católica, el cartesianismo que la desplazó, trasladó esta prueba a la conciencia individual. Por ello, la mayoría de los filósofos modernos han sido en realidad cartesianos. (Peirce:1987.) De igual manera, se abandona el concepto moderno de experiencia ya que en él el sujeto cognoscente queda convertido en un espectador y el objeto de conocimiento en una realidad en sí. (Dewey:1952).

El término «comunidad» fue utilizado por Peirce para caracterizar la investigación científica. Posteriormente, se ha venido extendiendo su uso hasta incluir cualquier tipo de investigación, sea científica o no. Dewey lo utilizó para referirse al ámbito pedagógico y señalar que uno de los ideales educativos es convertir el aula en una pequeña comunidad entendiendo por ella, no un simple agregado de personas, sino individuos que comparten intereses, esperanzas, aspiraciones y que interactúan y cooperan unos con otros con el fin de dar sentido a sus situaciones concretas. Matthew Lipman recoge la expresión de Peirce y la llena de una significación que va más allá de la expresada por Dewey, se trata de una comunidad de investigación filosófica. Las propiedades del diálogo filosófico se manifiestan al máximo en el seno de la comunidad de investigación. El resultado es el crecimiento personal, el desarrollo de los valores morales y la conformación del espíritu democrático. Aunque la aplicación de semejante comunidad al medio infantil es una aportación original de Lipman, su principio procede de Dewey. En efecto, ambos autores sostienen que el crecimiento personal es posible en la medida en que el individuo entra en un proceso de interrelación con otros; es decir, la comunicación, el acto del habla y de la escucha son esenciales para el pensamiento de estos autores.

Sin duda que los rasgos que establece Peirce para la investigación científica tendían también a contrarrestar las insuficiencias del positivismo, para quienes los científicos debían abandonar, en aras de la auténtica objetividad, el mundo de los valores, que era el mundo del puro subjetivismo en contraste con la fe en la objetividad, única finalidad del científico. La objetividad exigía evitar cualquier valoración por entender que son todas subjetivas. Para Peirce no existe ninguna investigación científica neutral, sino que todas ellas dependen de que sus protagonistas adquieran una determinada ética, en el sentido de la postura asumida con los demás miembros de la comunidad, sin la cual resulta imposible llevar a cabo cualquier investigación científica. Es sin duda una ética de la investigación científica o ética de los científicos la que nos propone Peirce. Dentro del concepto de Comunidad de Investigación, la investigación individual está más lejos de la verdad que la búsqueda intersubjetiva para Peirce y, como veremos más adelante, también para Habermas y Lipman.

Thomas Kuhn<sup>4</sup> utiliza la expresión «comunidad científica» (1979) para indicar el conjunto de científicos que construyen, comparten consensuadamente o cuestionan un paradigma científico correspondiente a la «ciencia normal»; ésta tiene como tarea la resolución de «enigmas» a partir de un paradigma compartido por los miembros de la comunidad científica en cada campo de investigación. Las revoluciones científicas, que constituyen los pasos fundamentales en el desarrollo de la ciencia, consisten en un cambio de paradigma. Teorías que responden a paradigmas diferentes son incomparables entre sí y el paso de un paradigma a otro no se puede explicar sino por factores extrínsecos a la propia racionalidad científica. Estas ideas de Kuhn tienen el mérito de haber puesto de relieve el carácter sociológico del fenómeno del desarrollo científico y las interrelaciones de éste con otros aspectos de la cultura.

Dewey aplica estas ideas a una filosofía de la educación. El más importante medio de acción social es, sin duda, la educación que debería ser un proceso continuo de reconstrucción que va desde la experiencia inmadura hacia una experiencia cada vez más plena de significado, sistemática y ordenada, bajo la guía del maestro. Al mismo tiempo, advierte de la diferencia entre educar y adiestrar: La auténtica educación es liberadora, pero cuando se concibe al niño como un ser que ha de ser modelado como arcilla y al que hay que imponerle hábitos y unas ideas, en vez de educarlos, lo estamos adiestrando. La verdadera educación es la que se da en la democracia y para la democracia, entendiéndolo por sociedad democrática no sólo la que tiene un gobierno democrático, sino aquella en la cual las relaciones entre las personas son de comunicación.

En relación a la influencia de Dewey en los planteamientos de Lipman<sup>5</sup>, podemos decir que el fundamento de la tesis de ambos depende de una misma preocupación pedagógica, a saber, la necesidad de que se considere al niño como una persona en el pleno sentido de la palabra. Sin embargo, aparece una divergencia fundamental en este punto ya que Dewey no cree que el niño esté interesado en los asuntos del pensamiento ni que sea capaz de tener éxito en este campo. Mientras que Lipman sostiene que el niño es capaz desde los primeros años de infancia de llevar a cabo abstracciones y racionalizaciones. Es por ello que el Programa elaborado por Lipman está orientado hacia el desarrollo del pensamiento, proponiendo una gradación en las dificultades pero no una distinción entre las capacidades del niño y del adulto. La educación que propone Lipman es más holística que la de Dewey y también es pragmática puesto que el desarrollo intelectual se efectúa a partir de las nociones familiares y de las experiencias cotidianas.

Ambos autores consideran al pensamiento reflexivo fundamental en el proceso educativo. Lipman, con su currículo para el aprendizaje basado en

la investigación filosófica, va más allá del modelo pragmatista y, al mismo tiempo, enfrenta a algunos tópicos tradicionales. Es el caso de la consideración de la filosofía como fundamental en el sentido de que puede contribuir en el desarrollo de las habilidades intelectuales relacionadas con pensar bien, como el razonamiento, formación de conceptos e investigación y que además, como hemos visto, debe ser llevada a los niños. Sin embargo, para Dewey no es la filosofía la que sirve de instrumento para acceder a este tipo de pensamiento superior, sino la ciencia. Es por ello que el diálogo filosófico de Lipman difiere de la experimentación científica de Dewey porque la ciencia (conocimiento exacto) y la filosofía (ciencia abierta) no tienen los mismos objetivos de estudio. Por otra parte, el método educativo de Lipman se dirige a los niños, mientras que para Dewey la ciencia no contempla más que a los alumnos avanzados en sus estudios. Podemos decir que si bien Lipman utiliza los fines y los principios educativos de su predecesor, los aplica, sin embargo, de una forma nueva y personal.

### 3. TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA: HABERMAS

Karl-Otto Apel y Habermas retoman la concepción de Peirce de la investigación y amplían tanto el número de miembros de la comunidad como los temas que se deban investigar en ella. En la ética discursiva se introducen temas de investigación referidos no solo a la verdad de las proposiciones, sino también a la justicia de las normas e instituciones y a la bondad de las formas de vida. Los integrantes de la comunidad son todos los seres capaces de participar en una investigación, recurriendo a un procedimiento dialógico sometido a reglas. Es decir, las peculiaridades que Peirce concede a los investigadores teóricos, deben ser también asumidas por el investigador práctico que se pregunta por lo justo y lo bueno. Tanto en la investigación teórica como en la práctica, llevada a cabo en el seno de una comunidad, el medio adecuado es, sin duda el diálogo que dotado de unas reglas lógicas recibe el nombre de discurso.

Pasamos de este modo de una filosofía de la conciencia que tiene al sujeto como observador, a una filosofía del lenguaje, a una pragmática del lenguaje en la que los sujetos no son observadores pasivos, sino activos participantes, comprometidos en la búsqueda activa de la verdad y lo bueno y lo justo<sup>6</sup>. Los miembros de la comunidad están interesados por el resultado del diálogo, comprometidos en la búsqueda de lo verdadero y lo justo. Y ello aceptando unas reglas que nacen del sentido lógico mismo de la argumentación. Es un discurso lógico sometido a las reglas de una lógica mínima, pero también es un procedimiento que consiste en la búsqueda cooperativa, lo que supone que los participantes se someten a reglas que ya tienen

un contenido ético y no solamente lógico. De igual manera, para la ética discursiva, solo puede resultar triunfante el mejor argumento, que es el que resulte más convincente a los participantes en el proceso comunicativo. Esta posición puede compararse con la de Lipman, en el sentido de que ambos persiguen el rescate de la mejor herencia ilustrada, preservando el valor de la libertad dentro de un contexto de comunidad basado en el diálogo, tendente a una sociedad auténticamente democrática.

En el Prefacio de su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* (1998), Habermas menciona tres propósitos relacionados entre sí: 1. Desarrollar un concepto de racionalidad capaz de emanciparse de los supuestos subjetivistas e individualistas que han caracterizado a la filosofía y teoría social moderna. 2. Construir un concepto de sociedad que integre los paradigmas de sistema y mundo de vida. 3. Elaborar una teoría crítica de la modernidad que ilumine sus deficiencias y patologías y sugiera nuevas vías de reconstrucción del proyecto ilustrado en vez de propugnar su definitivo abandono.

La racionalidad de la acción comunicativa consiste en eliminar las relaciones de fuerza establecidas en las estructuras de comunicación que impiden el establecimiento consciente de los conflictos y su regulación consensual por medio de comunicación interpersonal. La acción comunicativa ayuda a la renovación de la cultura así como al logro de la solidaridad y al desarrollo de las identidades personales. El análisis de la Modernidad muestra la gran patología que es la progresiva colonización del mundo de vida por el sistema y un empobrecimiento cultural, que es una negación del viejo ideal ilustrado de la razón intersubjetivamente compartida. A partir de este diagnóstico, Habermas intenta una síntesis dialéctica del mundo de la vida y sistema. Para ello, distingue las diferentes formas de racionalidad: la del sistema que es deliberado-racional; la del mundo de vida que es comunicativa. Es necesario fomentar la racionalidad comunicativa a fin de lograr una armonía entre estos dos tipos de racionalidad. Habermas afirma que existen fundamentos racionales de una esperanza social y la voz del filósofo, «guardián de la razón», puede alzarse para recordar la necesidad de nutrir la racionalidad comunicativa del mundo vital en nuestras prácticas cotidianas. Los sujetos capaces de lenguaje y acción solo se constituyen como individuos al introducirse por vía de socialización en un mundo intersubjetivamente compartido, esto es, en una comunidad. De modo que, la razón moral no es una razón práctica monológica sino una razón práctica dialógica: una racionalidad comunicativa. Esta posición recibe el nombre de ética dialógica, ética comunicativa o ética discursiva que actualmente tiene muchos seguidores<sup>7</sup>.

Vemos la similitud de algunos planteamientos de Habermas con los de Lipman<sup>8</sup>; lo que une a la ética dialógica con las propuestas de Lipman es la idea de que la búsqueda de la verdad y de lo justo se hace cooperativamente,

donde el diálogo es un rasgo fundamental, su rasgo antidogmático. Lo indiscutible son los derechos de las personas a participar, a dialogar y ser respetadas. Pero, sin duda que «la ética del discurso tiene mayores exigencias filosóficas en su intento de fundamentación trascendental, donde el método Lipman no entra» (Adela Cortina, 1995:12).

#### 4. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA: MATTHEW LIPMAN

##### 4.1. *Comunidad de Investigación y Diálogo*

Matthew Lipmann recoge la herencia de la tradición pragmatista, especialmente en lo referente a la Filosofía de la Educación. Sin embargo, considera que para lograr su objetivo es preciso llevar a cabo una reforma educativa. Con esta finalidad desarrolla el Programa de FpN. Aunque es en esta tradición del pragmatismo de Dewey que se encuentra la propuesta de Lipman, sin embargo, el modelo de comunidad democrática tanto en la sociedad en general como especialmente en la escuela, no es el de la investigación científica sino el de la investigación filosófica. La investigación científica es solo una de las muchas formas de investigación que pueden encontrarse en las humanidades, en el arte y en el ámbito profesional e incluso en cualquier cambio sujeto a la acción o al lenguaje humano.

La comunidad de investigación filosófica constituye el medio educativo por excelencia en el Programa de FpN: en ella tienen lugar procesos cognitivos, a través del ejercicio dialógico, de razonamiento, de investigación, organización de información; todo ello tendiente a la formulación de buenos juicios, el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Los alumnos aprenden a objetar el razonamiento débil, construir argumentos sólidos, aceptar la responsabilidad sobre sus aportaciones, respetar otras perspectivas, practicar la autocorrección. En este sentido, Lipman continúa los planteamientos acerca del desarrollo de las capacidades cognitivas y de las funciones superiores de Vygotski, posteriormente elaboradas por Bruner de gran importancia en el campo educativo. Así, por ejemplo, las aportaciones acerca de la relación entre «desarrollo» y «aprendizaje» y la crítica a una superedificación del aprendizaje al nivel actual del desarrollo, tal como la propuso Piaget,<sup>9</sup> han permitido comprender cómo los límites que se imponen en la educación son restrictivos y no tienen en cuenta que con adecuada ayuda, el niño puede desarrollar capacidades y destrezas que en principio parecían estar más allá de su etapa actual de madurez.

Pero además de estas conductas cognitivas que se desarrollan en la comunidad de investigación, se desarrollan otras que muestran el desarrollo moral, tales como escuchar al otro con respeto, alentar a los demás a expresar sus opiniones, tomar turnos para participar, cuidar los procedimientos



de la investigación y comprometerse con aquello en lo que se cree. El método que Lipman propone trata de posibilitar el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento para que, evitando todo tipo de adoctrinamiento, puedan someterse a reflexión los valores, las creencias, las normas, las actitudes y, en general, todo tipo de cuestiones que tradicionalmente se han abordado desde la filosofía. El programa descansa sobre dos grandes pilares: La comunidad de investigación y el diálogo.

El recurso del diálogo en la investigación filosófica lo fundamenta el autor con su tesis según la cual la filosofía no es solo una disciplina académica, reservada a los especialistas sino que el proceso de filosofar debe hacerse presente desde los primeros años de formación en la escuela. Se trata de lograr que la rica herencia de la tradición tenga sentido para los miembros más jóvenes de la sociedad y ello sólo es posible si consideramos como fin de la educación la formación de personas críticas, creativas, libres y capaces de diálogo constructivo. Representa, de esta manera, una ruptura con la tradición elitista de reservar el pensamiento filosófico y su metodología a los especialistas. Pero también representa un regreso a una figura paradigmática de filosofar: Sócrates. El diálogo socrático es el modelo que orienta a la comunidad de investigación y representa la confianza en la posibilidad del cultivo de la inteligencia reflexiva y la imaginación.

Se trata de convertir el aula tradicional en una comunidad de diálogo o de investigación conjunta, participativa y cooperativa, en la que los alumnos y profesores buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas. Sin duda que el diálogo es el único medio posible para debatir, cuestionar y hacer asumible aquello que ha sido objeto de indagación y búsqueda a partir de los intereses de los integrantes del grupo: «El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas lo suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipuladores de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos» (Lipman, 1992:140-141)

En las novelas, como *El descubrimiento de Harry, Lisa, Suki y Mark*<sup>10</sup> este planteamiento de la enseñanza está implícito. Los libros son obras de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de los siglos. El método de descubrimiento de todos los niños en las novelas es el diálogo combinado con la reflexión.

Las reflexiones de Dewey nos muestran que el progreso de una comunidad de investigación se rige por la cualidad de la unidad y la inmediatez de la situación de la experiencia investigada. Sin embargo, Lipman explora aún más la naturaleza de esta investigación y para ello analiza la lógica del discurs-

so conversacional contrastándola con la del diálogo. La conversación suele tender más a un estado de equilibrio; la dominación de la interlocución se va alternando pero bajo el supuesto de que nada se moverá. En el diálogo se potencia el desequilibrio, para que produzca movimiento, como ocurre al caminar: «Cuando caminamos, balanceamos todo nuestro cuerpo y nunca sostenemos los dos pies del todo en el suelo. Cada paso permite la realización del siguiente; en un diálogo cada argumento evoca un contra argumento que se autoimpulsa hacia otro más, y así sucesivamente» (1998: 308)

La importancia del diálogo en filosofía es algo que está fuera de toda duda, si bien recordamos el entusiasmo con que Sócrates conversaba con jóvenes y adultos. En este sentido, afirma Lipman: «Durante mucho tiempo se ha sospechado que la filosofía, a pesar de su apariencia inabordable y su aspereza, contenía dentro de sí tesoros pedagógicos de gran importancia, y que algún día dichos tesoros podrían ser llevados a la práctica gracias al método socrático» (1992: 21) . El diálogo filosófico orientado por criterios lógicos juega un papel central en el proceso de educar personas críticas y creativas y la conversión del aula en una comunidad de investigación. Las habilidades desarrolladas a través de la participación en una comunidad de investigación son orientadoras de la acción, por lo que este modelo educativo tiene una orientación práctica. La educación no es concebida como una mera repetición de contenidos o como un proceso de memorización de los mismos sino como búsqueda de significados. Aprender no es memorizar sino implicarse en un aprendizaje significativo. De la diferencia entre ambos planteamientos nos habla también Freire<sup>11</sup> quien denuncia toda educación basada exclusivamente en la memorización que llama educación bancaria y que reduce el trabajo del educador y de la escuela a la transmisión de conocimientos. En definitiva, lo que pretende el programa de FpN es desarrollar las habilidades cognitivas para posibilitar la reflexión crítica y autónoma sobre valores, utilizando para ello una metodología dialógica y unos materiales expresamente elaborados para este fin. Se trata pues de un proyecto educativo que se desarrolla en una programación (currículo y materiales) e implica una metodología: el diálogo en una comunidad de investigación. El papel de la filosofía y en concreto del Programa respecto a la educación y al desarrollo moral del niño es primordial.

Además de la dimensión cognitiva, la dimensión ética está presente en la estructura misma del diálogo, es un encuentro a través de las palabras en el que cada uno recibe y aporta ideas en un clima de veracidad, claridad, respeto y confianza. Hablar y escuchar implica reciprocidad, tolerancia y respeto aunada a la comprensión de significados, de tal manera que el diálogo es expresión oral que propicia el surgimiento de significados a la vez que nos integra a la comunidad. Dicha expresión contiene una dimensión ética fun-

damental: El respeto a la dignidad del otro como persona. Sin duda que el Programa se dirige también hacia una auténtica educación moral: «Sería muy difícil crear un Programa de Filosofía para Niños sin un componente de educación moral, ya que las cuestiones de valor aparecen con mucha frecuencia en otros aspectos de la filosofía y son tan importantes para los niños: por otra parte, si hay que incluirlo sería difícil definirlo de otra forma que como investigación ética» (Lipman:1992, 121).

#### *4.2. Dimensión Moral de la Comunidad de Investigación.*

El tema de la ética en la escuela es hoy prioritario con respecto a otros temas relacionados con la educación. En estos momentos de especial desorientación a causa de las profundas transformaciones actuales, se incrementa el interés por los temas de ética en general y, en particular, por la necesidad de recuperar una sólida educación moral en las escuelas que garantice la adecuada integración social posterior de los niños. En la medida en que los sistemas educativos tienen mucho que ver con la transmisión de un conjunto de valores y la configuración de actitudes morales básicas, se viene llamando la atención en los últimos tiempos sobre la necesidad de insistir en la educación en valores.

En el campo de la filosofía política, se discute si lo más básico en las escuelas es socializar en los valores comunitarios mínimos o educar en crítica social. La situación dramática vivida en los barrios pobres en la sociedad norteamericana confiere un carácter urgente al qué hacer en torno a esta cuestión. Ante este panorama<sup>12</sup>, el planteamiento de Kohlberg sirve de referente al universalismo crítico y el de MacIntyre de filosofía política-moral para opciones comunitaristas en educación. El primero constituye un referente obligado de la comunidad científico-pedagógica interesada en el desarrollo moral de niños y jóvenes. El gran debate norteamericano, se produce entre comunitaristas y universalistas. Estos, seguidores de Kohlberg priorizan el desarrollo del razonamiento moral como clave de la educación moral y ciudadana. Individuos racionalmente educados para lo moral, llegarán a un entendimiento sobre cómo construir una sociedad racional justa.

Dentro de este debate de gran actualidad, el Programa de FpN, presenta interesantes sugerencias. Debemos, en primer lugar, diferenciar y a la vez relacionar la noción de investigación ética<sup>13</sup> con la educación moral, desde la perspectiva del Programa. Uno de sus objetivos fundamentales es el «desarrollo de la comprensión ética», es decir formar en los niños y jóvenes la capacidad para comprender racionalmente los interrogantes éticos que a diario se plantean. El término «comprensión ética» se refiere a un ideal a largo plazo que se espera ver realizado en futuras generaciones y para cuyo desarrollo el Programa pretende aportar una serie de instrumentos y herramien-

tas generales. El desarrollo de la comprensión ética no puede alcanzarse sin una propuesta claramente elaborada de formación ética que consiste en un conjunto de tareas ordenadas a desarrollar en los niños y jóvenes la capacidad para comprender en qué consisten sus creencias, juicios, supuestos.

Este proceso comprende dos momentos fundamentales en el Programa: la investigación ética y la educación moral. La primera implica tanto la identificación y comprensión como el examen riguroso de nuestras opciones morales. Por lo tanto, es un proceso que sólo puede desarrollar una persona en la medida en que va adquiriendo ciertas destrezas de razonamiento y una actitud madura y responsable frente a la vida. En cambio, la educación moral, es un proceso más básico que el anterior, pues implica una formación de los hábitos que conforman nuestro carácter, que debe empezar desde el momento mismo de nuestro nacimiento. La educación moral que propone FpN se hace desde una perspectiva en la cual se invita a los niños y jóvenes a que se eduquen moralmente indagando sobre sus propios hábitos, sobre los contenidos morales que se les enseñan de diversas formas. De esta manera, la educación moral incluye como uno de sus factores esenciales la investigación ética.

De igual manera, a través de la investigación ética que se realiza, por ejemplo en la novela *Lisa*, el joven dialogante examina sus propias pautas de educación moral, haciéndose él mismo sujeto de ella, al considerarse capaz de someter a examen los contenidos y prácticas morales que le han sido enseñados desde su infancia. Así pues, la educación moral es uno de los elementos de la propuesta de formación ética presentada por Lipman. La educación moral y la formación ética no deben ser entendidas como el intento de hacer reconocer a otros un conjunto determinado de valores o como un simple entrenamiento en la discusión, a propósito de asuntos morales donde valgan todas las opiniones, promoviendo, de esta manera, un relativismo moral. Precisamente el intento de Lipman es evitar los dos extremos en estas consideraciones: el relativismo y el dogmatismo. La educación moral no puede en ningún momento separarse del esfuerzo de investigación y reflexión filosófica.

De tal manera que la moralidad es un campo de investigación que corresponde a la ética, entendida como el tipo de indagación que nos ayuda a comprender nuestra acción y nuestras opciones morales y a evaluarlas críticamente, es decir, es la indagación filosófica sobre nuestra moralidad. La acción humana puede y debe ser objeto de un análisis desapasionado y riguroso, de ahí que Lipman insista en que la ética es un campo de investigación que debe contar con un método y una comunidad. De aquí una vez más la importancia de la comunidad de investigación que venimos desarrollando en este trabajo y del papel del diálogo filosófico en ella. No se trata de seguir un conjunto de reglas que conformen un método, sino que el

examen de los problemas éticos debe hacerse ordenadamente y acudiendo a una serie de criterios que nos ayuden a comprender la situación ética en que nos hallamos. Para ello es preciso elaborar herramientas de pensamiento crítico, pues solo quien está en capacidad de pensar de forma crítica, estará también en capacidad de comprender las situaciones que vive y de buscar en ellas nuevas alternativas de acción. Pero la investigación ética no es puramente cognitiva, no basta saber unas reglas de razonamiento o elaborar conceptos para ser personas éticamente formadas; el fin de la investigación ética no es solo saber qué es el bien, sino comprender cómo nos hacemos buenos; es decir, los problemas éticos son tanto teóricos como prácticos.

Larga tradición tienen los planteamientos sobre la educación moral, unos proponiendo estrategias específicas, otros ofreciendo elementos de reflexión e investigación. Sin duda que el planteamiento de desarrollo moral que goza de mayor popularidad en estos momentos es el de Kohlberg (1992), que ha revolucionado el campo de la educación moral. Interesa destacar su teoría de los estadios, así como el uso de los dilemas como instrumento fundamental de la educación moral. En sus estudios de desarrollo moral, explica las fases del desarrollo moral y trata de poner a punto un sistema de evaluación de los niveles de desarrollo, construyendo su teoría influenciado por el modelo cognitivo de Piaget.

La educación moral propuesta por FpN intenta evitar el autoritarismo de la moral tradicional y del relativismo (como Kohlberg). Los niños no pueden llegar a ser agentes morales solo a partir de ejercicios intelectuales, deben desarrollar por sí mismos su capacidad de gestionar adecuadamente cada una de las situaciones que se presentan; es decir, para llegar a ser personas morales deben aprender a actuar en comunidad, deben aprender a compartir, a intercambiar y a comunicarse con el otro. Y someter a examen riguroso los conceptos universales, sin caer en un enfoque psicológico o terapéutico que dé salida a las tensiones emotivas. De hecho, si FpN no preconiza dimensiones particulares es porque las integra todas de forma holística, según un paradigma pragmático. En efecto, la persona es un ser complejo, a la vez individual y en relación; es un ser dotado de sensibilidad y de razón y hace falta, para alcanzar una educación moral significativa, explorar cada una de estas facetas.

Por otra parte, se opone a la teoría de los estadios del desarrollo de Piaget considerándola incompatible con la filosofía, pues no puede haber una discusión filosófica legítima en la que uno de los participantes considere al otro inferior: «La presunción de que el niño es incapaz de una conducta razonable, guiada por principios, anula la posibilidad de tratarlo como un ser moral y, por tanto, destruye la posibilidad de que este tratamiento sea moral o educativo» (1992: 262). Tanto Piaget como Kohlberg<sup>14</sup>, parten del supuesto de

que para alcanzar un determinado estadio moral es condición necesaria tener ya un estadio lógico de igual o superior nivel; es decir, el pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral.

Frente a esta concepción demasiado estratificada y cerrada, Lipman considera que cualquier edad es adecuada para llevar a cabo estas reflexiones. Más bien insiste en que precisamente es necesario comenzar esta reflexión a edades tempranas, para desarrollar de este modo capacidades y destrezas que luego es más difícil lograr. El niño es capaz de pensar y de llevar a cabo reflexiones filosóficas quizá con más apremio que en cualquier otra edad porque su relación con el mundo y su urgente necesidad de situarse en él, le hacen cuestionárselo todo. Como ya hemos visto anteriormente, lleva a cabo estas reflexiones a su nivel, con su lenguaje y busca respuestas válidas para él en ese momento; carece de rigor y de los instrumentos cognitivos propios de edades superiores, pero es capaz repensar y de extraer sus propias conclusiones. Lipman se opone pues a la concepción que supone un escalonamiento progresivo de etapas claramente fijadas para individuos y edades. En este sentido, el concepto de maduración no depende tanto y tan exclusivamente del pautado e inflexible desarrollo físico, sino que se entiende en íntima conexión con el desarrollo social en un medio determinado. Sin negar pues que exista un proceso de maduración que capacite progresivamente para el desempeño de las funciones de razonamiento, no lo entiende rígidamente pautado y estratificado, sino sujeto a los efectos que una adecuada metodología dialógica pueda producir. En este sentido afirma:

La metodología sería, en consecuencia dialógica, desde el jardín de infancia, a través de los doce cursos, pero, no obstante, habría algunos importantes cambios de intensidad. Así, los niños más pequeños (de 5 a 9 años) necesitan práctica en razonamiento y en desarrollo de conceptos, sin incidir demasiado en el aprendizaje de principios. En años superiores (de 10 a 13) están más preparados para entender los principios de razonamiento válido, y en los últimos cursos (de 14 a 17 años) puede ayudárseles a aplicar esos principios, muy mejorados con la práctica, a los temas que deben tratar en la escuela y en la vida. Esto no significa que haya que privar a los más pequeños de abstracciones y que tengan que centrarse siempre en la percepción de su entorno físico, (estamos ahora saliendo de medio siglo de clases con ese equivocado énfasis) (1992).

Es en este punto donde se centra la crítica a Piaget, para quien en el niño se produce un «seudorazonamiento» consistente en una serie de juicios inmediatos que se suceden libres de toda lógica y que hace que el pensamiento infantil esté más cerca de la acción que de la abstracción, resolviéndose en puras operaciones manuales ilustradas mentalmente. De acuerdo con Lipman, las consecuencias de esta postura para la educación moral son graves:

Si se considera a los niños incapaces de una conducta moral guiada por principios, incapaces de tener buenas razones para lo que hacen, incapaces de utilizar modelos de inferencia lógica, incapaces de un diálogo racional acerca de su conducta, entonces deben ser tratados como animales inferiores, o peor aún, como cosas... Por eso la teoría de los estadios del desarrollo es incompatible con la filosofía: no puede haber una discusión filosófica legítima en la que uno de los participantes considere al otro inferior, no sólo por prejuicio, sino por principio. (1992:262)

Los niveles de la educación moral propuesta por Lipman son los siguientes: cognitivo, afectivo y práctico. Desde esta perspectiva, el Programa de FpN se dedica a desarrollar, en primer lugar, las destrezas de razonamiento, de investigación y de formación de conceptos. Introduce las reglas tradicionales de la lógica formal aristotélica en las novelas del currículo, en especial en el *Descubrimiento de Harry* y en *Lisa*. Conceptos o relaciones lógicas parte-todo, medio-fin y la coherencia en el pensamiento, en el comportamiento, entre pensamiento y acción. En definitiva, es una educación moral que hace intervenir la disciplina de la lógica, completando la dimensión afectiva de la persona.

Un programa de educación moral debe desarrollar en el niño el reconocimiento de los sentimientos de los demás, debe insistir en el desarrollo de las capacidades, tanto afectivas como cognitivas; el pensamiento y los sentimientos pueden ser llevados a reforzarse mutuamente. De ahí la utilización de la novela como medio para exponer a los niños las ideas y conceptos filosóficos y que tiene la ventaja de mostrar las dimensiones afectivas y cognitivas de la vida humana entrelazadas constantemente. Estas ideas se discuten posteriormente en el aula, en el contexto de las respuestas que estos niños dan a esas ideas. La elaboración progresiva de las ideas en el diálogo tiene sus compensaciones tanto afectivas como cognitivas: aumenta la autoconfianza del niño así como su capacidad de encontrar sentido a su experiencia. El recurso a la novela permite poner en evidencia la estrecha interacción entre las dimensiones afectiva, volitiva y cognoscitiva de la vida humana. El curriculum de investigación ética consta de una novela, *Lisa* y el Manual del profesor *Investigación ética*. Se centran en los temas éticos y sociales como la justicia, la mentira, la veracidad, la naturaleza de las reglas y normas sociales y ayudan de esta manera, a los estudiantes a ofrecer buenas razones en la justificación de sus creencias, así como a justificar ciertas desviaciones de los patrones normales de conducta. Aspecto fundamental del programa es la vinculación que establece entre Literatura y Filosofía, siguiendo la tradición del pensamiento griego, el poema de Parménides, los diálogos de Platón, los aforismos de Heráclito.

Se parte del texto literario como un pretexto para lograr una forma de expresión particular, crítica y creativa, utilizándolo para generar reflexión filosófica. En el Programa de FpN el texto se convierte en novela filosófica cuyos personajes son miembros de una escuela que descubren conceptos filosóficos y reflexionan cooperativamente sobre ellos. El objetivo es que los niños y jóvenes usen las herramientas y métodos de investigación sobre un concepto abierto y problemático, a fin de perfeccionar sus habilidades, tales como delimitar el problema, encontrar contradicciones, sacar conclusiones válidas y emplear adecuadamente los criterios para resolver situaciones problemáticas. Los temas que aparecen en estas narraciones, ocupando con frecuencia la actividad de los personajes de los relatos, son los temas clásicos de la filosofía occidental que precisamente se caracterizan por ser temas abiertos a la discusión.

La educación moral del Programa es, en definitiva, una moral práctica razonada, pero sobre todo una educación moral holística, puesto que la comunidad de investigación que constituye es, en sí misma, una educación global para la vida que estimula el desarrollo global de la persona. Es la dimensión del diálogo filosófico que invita a los jóvenes a cuestionar, a revisar valores y principios individuales, universales y culturales. De ninguna manera la educación moral puede separarse de la filosofía, si queremos evitar los extremos del adoctrinamiento y el relativismo. Porque la filosofía desarrolla una disciplina de pensamiento que permite detectar los aspectos lógicos de las situaciones morales, incluye la búsqueda persistente de alternativas teóricas y prácticas. Ello contribuye a desarrollar una actitud más abierta y flexible con respecto a las posibilidades de solución. En este sentido afirma Lipman:

Hemos dicho que es casi imposible enseñar la filosofía sin la ética. Todavía es menos dudosa la inversa, la pretensión de que se puede enseñar educación moral sin explicar a los niños las otras ramas de la filosofía. La investigación ética implica necesariamente consideraciones lógicas, como la coherencia, y la identidad, consideraciones metafísicas, como el concepto de persona y de comunidad, consideraciones estéticas, como las relaciones parte-todo, así como un amplio abanico de epistemológicas» (1992: 122)

Sin duda que en la educación propuesta por Lipman, está presente la influencia de Dewey, con los aportes originales ya señalados en algunas ocasiones en este trabajo. Los dos pensadores preconizan una educación moral holística, es decir, una educación basada en el desarrollo afectivo, cognitivo e intelectual. Una educación moral auténtica se realiza cuando representa no un aprendizaje teórico, sino cuando constituye una experiencia en comuni-



dad, en una realidad de comportamiento. Global, práctica y razonada es la naturaleza de la educación moral para ambos autores. El Programa de FpN es fundamentalmente un programa de educación moral y no sólo porque una de sus novelas *Lisa* está expresamente dedicada a cuestiones morales, sino porque todo él, en sus niveles distintos, incluye la reflexión ética y el desarrollo de los rasgos propios de una persona moralmente educada.

## NOTAS:

- <sup>1</sup> En lo sucesivo nos referiremos al Programa de Filosofía para Niños mediante sus iniciales FpN
- <sup>2</sup> Lipman crea el Programa de Filosofía para Niños en colaboración con Ann Margaret Sharp.
- <sup>3</sup> Véase Adela Cortina, *Ética sin Moral*
- <sup>4</sup> Junto con Lakatos, Feyerabend, Hanson, Toulmin, Kuhn es un genuino representante de los nuevos derroteros de la filosofía de la ciencia
- <sup>5</sup> Para un estudio comparativo entre Dewey y L. Lipman, ver: Marie France Daniel habló para *Aprender a Pensar*, entrevista realizada por Félix García Morrión, en la Revista *Aprender a Pensar* Nº 19-20, 1999, Madrid, Ediciones de la Torre
- <sup>6</sup> Sobre los aportes de Habermas en este sentido, ver R.J. Bernstein, *La reestructuración de la Teoría Social y Política*
- <sup>7</sup> En América Latina, la ética de la liberación (Ignacio Ellacuría, Enrique Dussel, Leopoldo Zea) que hunde sus raíces en Marx y Levinás, se va aproximando a la ética del discurso.
- <sup>8</sup> Acerca de esta temática ver, Meyer, Luz. «Jürgen Habermas e o programa de filosofia para crianças: alguns pontos de contato» en Revista Brasileira de Filosofia
- <sup>9</sup> Vygotsky en su obra *Pensamiento y Lenguaje* comenta y discute las teorías de Piaget
- <sup>10</sup> Las novelas que integran el Currículum han sido publicadas por Ediciones de la Torre, Madrid.
- <sup>11</sup> Freire es considerado uno de los pioneros en Latinoamérica, que se pronuncia no sólo por una pedagogía participativa, sino que también promueve la capacidad de pensamiento crítico de los educandos, que él llama «concientización».
- <sup>12</sup> Para seguir con más detalle lo que estas posiciones defienden, ver Victoria Camps, *Concepciones de la ética*.
- <sup>13</sup> Encontramos la explicación de este concepto y, en general de la perspectiva ética del Programa de FpN en la Introducción al Manual: *Investigación Ética* que acompaña a la Novela *Lisa*.
- <sup>14</sup> Cf. Herrsh, R., J. Paolitto, *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*

## BIBLIOGRAFÍA:

- Bernstein, R.J. (1993) *La reestructuración de la teoría social y política*. FCE, México
- Camps, Victoria (1992). *Concepciones de la ética*. Trotta, Madrid.
- Cortina, Adela, (1995). «Entrevista» para La revista *Aprender a Pensar*. Nº 12, Ediciones de la Torre, Madrid.

- \_\_\_\_\_ (1996). *El quehacer ético, Guía para la educación moral*. Aula XXI, Santillana, Madrid
- \_\_\_\_\_ (1986) *Ética Mínima*, Tecnos, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1990) *Ética sin Moral*, Tecnos, Madrid.
- Dewey, John (1973). *Mi credo pedagógico*. Guadalajara, Jalisco, México.
- \_\_\_\_\_ (1967). Dewey, J. *Democracia y educación*. Losada., Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1952). *La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre pensamiento y acción*. FCE., México.
- Habermas, Jurgen. (1998). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Editorial Tecnos, Madrid.
- Hersh, R y Reimer, J. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea, Madrid.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer. Bilbao, España.
- Kuhn, T. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE, México.
- \_\_\_\_\_ Kuhn, T. (1993). «Algo más sobre paradigmas» en: *La tensión social*. FCE, Madrid.
- Lipman, Matthew. (1988). *Investigación Ética*. Edic. de La Torre, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Filosofía en el Aula*, Ediciones de La Torre, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Investigación Filosófica*. Edic. De La Torre, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de La Torre, Madrid.
- Meyer, Luz. (1993). «Jürgen Habermas e o programa de filosofía para crianças: alguns pontos de contato» en *Revista Brasileira de Filosofia*, Nº 1, Brasil
- Peirce, Ch. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Taurus, Madrid.
- Sharp, Ann. (1990) «Qué es una comunidad de investigación» en *Aprender a pensar*, Nº2, Ediciones de la Torre, Madrid.
- Vygotski, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edc. Grijalbo, Barcelona.