

The Award for Excellence in Interpreting Philosophy for Children

Award winning paper in 2002

FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y LA EDUCACIÓN SOCIAL⁽¹⁾

Juan Carlos Lago-Bornstein,

Profesor Titular de E.U. Universidad de Alcalá

En este artículo pretendemos reflexionar y plantear la posibilidad de la aplicación del programa de Filosofía para Niños, y su utilidad, en un entorno de educación no formal tanto en el ámbito escolar como en actividades extraescolares o con núcleos de población que, debido a su situación socio-económica, sufren ciertas dificultades académicas e intentar sintetizar o presentar las dificultades y problemas que entrevemos que se pueden presentar a la hora de llevarlo a la práctica y, sobre todo, de cómo el encuentro con Matthew Lipman y su propuesta educativa influyen en la manera de enfocar la vida y la realidad, transformándola, instalándonos en la realidad de un modo diferente, más crítico y coherente, menos dogmático y más abierto a los demás, a su forma de pensar y de vivir. Antes que nada, nos gustaría precisar que, aunque el propio Matthew Lipman no se haya ocupado directamente de estos temas y no tenga publicado, que sepamos, nada específicamente centrado en el tema de la marginalidad, nada nos permite afirmar su desinterés o su rechazo a la aplicación y adaptación del programa de Filosofía para Niños a dicho ámbito. Muy al contrario, en los contactos con él mantenidos a lo largo de los años, sentimos una sensibilidad especial por todo lo relativo al tema de la marginación y de la necesidad de trabajar en dicho ámbito y, al mismo tiempo, una gran honestidad al reconocer su ignorancia sobre tal cuestión y, por lo tanto, de la dificultad para llevar a cabo tal adaptación. De ahí que, como muestra de agradecimiento y en homenaje y reconocimiento a su labor, queramos ofrecerle estas breves reflexiones acerca de Filosofía para Niños y la Educación Social (2).

REFLEXIONES INICIALES

A la hora de explorar las posibilidades educativas de cualquier programa de intervención en el aula, hay que tener en cuenta dos niveles básicos: el nivel del grupo o la "comunidad de investigación" (3) formado por los educadores y el segundo nivel el de la "comunidad de investigación" formado por los educadores y los educandos. Es decir, un primer nivel en que el programa se trabaja y desarrolla sólo en el ámbito del profesorado (preparándolo y capacitándolo para poder "aplicarlo" en el aula) y un segundo nivel de implementación y desarrollo en el propio aula con los alumnos y alumnas.

Para poder desarrollar el segundo nivel es evidente que inicialmente se deberá trabajar el primero. No se debe intentar implementar un programa que antes no hemos conocido bien y hemos comprendido como trabajar con él de la mejor manera, tanto en sus aspectos teóricos como en los prácticos. Así, lo ideal sería que, antes de llevarlo a la práctica, los educadores lo experimentasen en si mismo, en una comunidad educativa de profesorado, y adquiriesen las destrezas y habilidades del modelaje que fundamentan este programa.

Por ello, consideramos que, una de las condiciones fundamentales para trabajar en Filosofía para Niños en cualquier ámbito educativo, es la buena formación y capacitación de los educadores. Pero ésta se hace aún más esencial en el caso de los educadores sociales porque sólo desde una preparación superadora de un enfoque paternalista y proteccionista del proceso educativo, se podrá lograr un verdadero efecto formativo y un auténtico proceso liberador de las poblaciones y grupos sociales desfavorecidos. De ahí que nos parezca esencial establecer cuáles son las ventajas o beneficios que presenta el programa de Filosofía para Niños tanto en la capacitación de los educadores como en su posterior actuación socio-laboral.

LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN FORMADA POR LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS

Lejos de enumerar las ventajas que puede aportar el programa de *Filosofía para Niños* en la "comunidad de investigación" formada por el profesorado, vamos a limitaremos a resaltar aquellos puntos fundamentales que determinan una buena formación del educador o la educadora social.

Implicarse en el programa de *Filosofía para niños* es algo más que aprender y trabajar con un programa de desarrollo de pensamiento, es aceptar un planteamiento vital acerca de la educación y, sobre todo, a cómo debe vivirse la vida, de cómo relacionarse con los demás y con la realidad que nos rodea. Significa adoptar una postura no autoritaria, no sólo en cuanto a las normas y valores, sino en cuanto al conocimiento y la posesión de la verdad. Presupone una relación con los otros no vertical ni jerarquizada, sino de persona a persona. Representa asumir la educación como un proceso mutuo y multidireccional, no sólo del profesor al alumno o del que se supone que sabe al ignorante sino como un camino hacia la autonomía personal y hacia la humanización de la sociedad.

Si nos fijamos en la situación de los educadores sociales vemos que a esta exigencia de cambio hay que añadirle una peculiaridad. El educador social suele ser un extranjero, un extraño al entorno marginal y, en muchas ocasiones, un recién llegado a éste. Suele ser una persona bien intencionada, voluntariosa y solidaria que llevado por un sentimiento de justicia social o de resarcimiento de los menos favorecidos, decide dedicar su vida,

personalmente o laboralmente, a ayudar o asistir a los más necesitados. Pero, por eso mismo, los problemas, dificultades y necesidades le son, en gran medida ajenos, no experimentados directamente y, en muchas ocasiones, conocidos fundamentalmente a través de relatos o de teorías más o menos acertadas.

Para lograr solventar este problema e incorporarse lo mejor posible a esa realidad, sin deformarla ni malinterpretarla, se hace necesario desarrollar las destrezas de razonamiento en general y lograr formar una "comunidad de investigación" que dialogue e investigue sobre la realidad y sobre las temáticas de carácter educativa y social.

Pero además les permitirá adquirir o modificar algunas actitudes, planteamientos y formas de actuar que facilitaran esa transición y ese acercamiento a una realidad tan alejada e ignota. Veamos cuáles son éstas:

1) El Falibilismo como planteamiento gnoseológico básico.

El Falibilismo, resumido como "tu puedes tener razón y yo estar equivocado", supone un cambio fundamental en la "relación de poder" entre educador y educandos. Se considera, así, que el conocimiento humano es, por su propia naturaleza, falible. Para el falibilista la búsqueda de fundamentos inmutables y universales para el saber humano tiene que ser reemplazada por una aproximación experiencial, dialogada, de múltiples perspectivas y multidisciplinar, que sería la única manera de afianzar algún conocimiento y avanzar en nuestros descubrimientos. El proceso de continua transformación que acontece a la realidad suponen un cúmulo de indeterminación que afectan a las circunstancias del entorno a conocer, imposibilitando todo discurso universalmente verdadero.

Podemos suponer que, por los datos actuales y por las informaciones de que disponemos, cuál va a ser su conducta, pero no podemos pasar de una alta probabilidad, de una certeza relativa, siempre falseable.

Así, Popper, parte de la idea de que, a la hora de conocer e interrogar a la realidad, "yo puedo estar equivocado y tu puedes tener razón y viceversa", constituyendo este aserto el principio básico de su falibilismo. A esto añade que no sólo hay que estar abiertos a reconocer el propio error sino que, además, "tengo que aprender a desconfiar o recelar de esa peligrosa impresión o convicción de que 'soy yo quien tiene razón'. Tengo que recelar de dicha impresión por muy fuerte que ésta sea. De hecho, cuanto más fuerte sea ésta, más debo desconfiar de ella, pues, cuanto más fuerte es más grande es el peligro de que yo sea un fanático intolerante." (4)

El falibilismo implica, por lo tanto, que la verdad es difícil de lograr, sino imposible, es un objetivo ideal, es una idea reguladora de nuestra conducta como investigadores o investigadoras, es lo que siempre tenemos que buscar, pero que no nunca sabremos con certeza absoluta si los hemos alcanzado. Por ello insiste Popper en que "siempre debemos estar dispuestos a reconocer que hemos cometido un error, que nos hemos equivocado" (5) Hay, por tanto, una apuesta por la comunicación, el intercambio de ideas y creencias, de complementación de perspectivas, de investigación en comunidad que, desde el compromiso ético de que hablábamos, permita ir avanzando y asentando nuestro conocimiento.

Se abandona, pues, la posición de poder autoritario y dominante, para adoptar una posición de poder dialogante e interactuante, en que educador y educandos aprenden mutuamente, pasando la educación, de ser mera transmisión de saberes y valores a un mutuo modelaje, a ser intercambio de experiencias, conocimientos y valores.

2) El diálogo filosófico como estrategia básica de la C.I.

El diálogo filosófico será la herramienta fundamental que utilizará el educador para dinamizar los encuentros con los jóvenes en su labor de educador social, y debe suponer un encuentro entre iguales (6), donde se respetará el contenido, los temas a discutir y los intereses y necesidades de los miembros de la C.I. El participar en una C.I. permite desarrollar del diálogo como una de las vías de modelaje y de enriquecimiento, no sólo de los educandos sino, asimismo, del educador.

Lipman defiende el valor fundamental del diálogo y la comunicación dentro de la comunidad de investigación como instrumento al servicio de la propia investigación y como vía para dar sentido al mundo y a nuestra vida. Será en este proceso de diálogo/comunicación como podremos entrar en contacto con los demás, conocer sus valores culturales y sus costumbres y apreciar sus puntos de vista y sus creencias, y así llegar a respetarlos e, incluso, llegar a compartirlos. Para ello, hay que insistir en el valor formal del diálogo y el razonamiento como instrumento de comprensión y comunicación entre personas. Desde esta perspectiva, Filosofía para Niños, no se presenta como detentadora de la única verdad y de la única fórmula para enfrentarse con el mundo. Por el contrario, defiende el valor propio de todas y cada una de las perspectivas o interpretaciones de la realidad.

3) La capacidad de ponerse en el lugar del otro, de tener en cuenta la diversidad de perspectivas.

Ponerse en lugar del otro y ser capaz de percibir la realidad desde distintas circunstancias y perspectivas nos permite no solo conocer lo que los otros creen y valoran, sino también de sentirlo y, por lo tanto, de apreciarlo y valorarlo. En este sentido, la imaginación y la capacidad de interpretar o traducir las diferentes perspectivas y situaciones son condiciones inexcusables para lograr realizar tal proceso. Sin imaginación para ver las cosas de otra manera y sin la habilidad de interpretar lo que el otro me dice, lo que opina y defiende, difícilmente podremos dialogar y entendernos. Por ello, tal y como plantea Filosofía para Niños, no basta con desarrollar la capacidad del pensamiento crítico, del razonamiento formal, sino que este debe ser acompañado de una potenciación del pensamiento creativo, de la capacidad de imaginar y de razonar analógicamente. Ligado a este punto, al fomentar este programa la empatía y la consideración de los distintos puntos de vista o perspectivas y, asimismo, al promover la capacidad de ponerse en el lugar del otro, facilita que el educador pueda llegar a conocer y comprender un poco más o mejor el mundo y la realidad de los educandos.

De ahí que, la experiencia de la C. I. y el desarrollo de la destreza de traducción que en ella se da, facilita por una parte el que tomemos conciencia de nuestros sentimientos, que sepamos reconocer nuestras emociones y ser conscientes del por qué de nuestros estados de ánimo y, por otra, el traducir los mensajes, las expresiones, los gestos, las actitudes, etc... de los demás a nuestro propio lenguaje, a nuestro pensamiento y nuestra emotividad. No debemos de olvidar que, aunque el diálogo y la actividad en la C.I. no debe convertirse nunca en una sesión terapéutica, el desarrollo del pensamiento complejo, en todas sus dimensiones, supone trabajar los aspectos emotivos y la capacidad de reconocer, expresar y clarificar nuestros propios sentimientos y emociones. Pero no sólo en nosotros mismos, sino también en los demás. Así, para comprender lo más correctamente lo que se nos quiere comunicar hay que tener en cuenta una multiplicidad de aspectos, como los mensajes no verbales, la mirada, los gestos, las posturas, etc., y no solamente lo que dice la otra persona. Así, un buen desarrollo del pensamiento complejo y de la capacidad de pensar crítica, creativa y cuidadosamente o "cuidante" (7) favorece la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de poder imaginarse el estado de ánimo, sus sentimientos o emociones. Por todo ello, y como conclusión de este apartado, podemos afirmar el valor indiscutible de la propuesta de Matthew Lipman en su defensa de un desarrollo integral y global del pensamiento, en su comprensión como proceso complejo, en el que se da tanto pensamiento crítico, como creativo y asimismo un pensamiento "cuidadoso o cuidante". Propuesta que supone un gran aporte de este programa a la formación de los educadores y educadoras sociales.

Otra cuestión distinta y más compleja es si este programa puede suponer una propuesta enriquecedora, no tanto en la labor de los educadores cuanto en su puesta en práctica y formación de "comunidad de investigación" con los muchachos y las muchachas. Las preguntas claves serían ¿hasta qué punto reporta ventajas la realización del programa en ámbitos del "fracaso escolar"? ¿Es posible llevarlo a la práctica? ¿Qué dificultades se pueden presentar? ¿Qué ventaja puede suponer?

LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN FORMADA POR LOS EDUCADORES Y LOS ALUMNOS CON "PROBLEMAS"

A la hora de reflexionar sobre la aplicación del programa en estos ámbitos específicos la primera idea que hay que dejar clara es que las reflexiones que a continuación vamos a compartir son el resultado de la labor como docente de Filosofía para Niños y de la convivencia en un piso de acogida y en una asociación "cultural", es decir, son observaciones de carácter personal que nacen de la convivencia y de la reflexión compartida con muchas personas, tanto los llamados educadores como los propios jóvenes. Por eso deben considerarse como el resultado de las vivencias al intentar aplicar y vivir, en la medida de lo posible, según los planteamientos de Lipman.

Dificultades que se presentan al implementar el programa de Filosofía para Niños; Aprender a Pensar

Para mostrar éstas dificultades vamos a partir de un análisis somero del desarrollo del niño y de sus habilidades de razonamiento y señalar como afectan ciertas carencias habituales del desarrollo del niño en este desarrollo.

1) La importancia de la infancia en el desarrollo de la capacidad de pensar y razonar.

Matthew Lipman defiende que la estructura de competencias que se logran mediante la formación de las habilidades cognitivas básicas durante la primera infancia se construye con anterioridad a la puesta en funcionamiento de habilidades cognitivas de orden superior.

2) Habilidad prelingüística y razonamiento

Aun antes de hablar y expresarnos verbalmente ya se están desarrollando en el niño una serie de habilidades y capacidades prelingüísticas (8), las cuales van a determinar el desarrollo de unas categorías lógicas-cognitivas y van a estar a la base del posterior desarrollo de las estructuras o esquemas mentales de los niños y niñas, condicionando su capacidad de razonar y de pensar reflexivamente. Podríamos resumir esta serie, siguiendo a Lipman (9), en los siguientes puntos:

- 1) La primera categoría sería la de desarrollar una conducta orientada por fines u objetivos. El niño pequeño, ordena su actuación de manera que logra ciertas satisfacciones u objetivos: llora para que le den el biberón, estira los brazos y sonrío o llora para que le cojan en brazos, etc. Todas estas conductas anuncian y prefiguran habilidades cognitivas tales como la secuenciación, las relaciones medios-fines y procesos-productos.
- 2) La segunda categoría, muy relacionada con la anterior, sería la de esperar el turno y la asunción de roles en las diversas interacciones madre-niño-hermanos, podría anticipar las habilidades cognitivas relativas a las relaciones simétricas, a la realización de comparaciones, al discernimiento y la construcción de similitudes y analogías y a la traducción de un idioma o lenguaje a otro.
- 3) La tercera categoría, que se refiere a la ordenación sistemática de la experiencia, por ejemplo, la toma de biberones a ciertas horas, salir de paseo, etc., tiene que ver con la clasificación, con la formulación de juicios predicativos, con la formación de conceptos, con la generalización, con la ejemplificación, con la identificación de semejanzas y uniformidades.
- 4) La cuarta categoría que tiene que ver con la destreza que va desarrollando el niño para reconocer situaciones, estados de ánimos, gestos, sentimientos y emociones, como cuando el niño o la niña pequeña es capaz de "leer" en la cara de su madre o de su padre el gesto cariñoso, el cuidado o la confianza, que ensaya y anticipa la habilidad traductora y la capacidad comprensora, que, posteriormente perfeccionará con el habla y la lectura.
- 5) La última categoría, que podríamos concretar como la capacidad de realizar ciertas distinciones "abstractas" o generales entre actos causales y no causales (lo accidental y lo premeditado), entre estados y procesos, entre lo

particular y lo general la podríamos conectar con la definición, el uso de criterios, el empleo de contradicciones y la búsqueda de la validez de inferencias. Un claro ejemplo de lo que acabamos de decir sería cuando un niño desarrolla su capacidad de reclamar cosas: chupo el dedo cuando tengo hambre, sonrío cuando quiero caricias, lloro cuando estoy mojado, etc.. Este comportamiento prelingüístico va enseñándole una de las herramientas básicas de todo razonamiento: el condicional "si" ... "entonces". Así, "si" chupo el dedo, "entonces" me dan de comer, "si" sonrío "entonces" me hacen caricias, "si" lloro "entonces" me cambian de ropa, etc.

3) lenguaje y lógica o razonamiento

Nos dice Lipman que "lo esencial de la lógica, así como la esencia de la sintaxis, es que forma parte importante del lenguaje cotidiano, de modo que el hecho de adquirir destreza lingüística supone al mismo tiempo aprehender la lógica y la sintaxis diluida en dicho lenguaje. El niño aprende a colocar los sujetos antes que los predicados; a buscar objetos para los verbos transitivos; infiere que la negación del consecuente de un condicional implica la negación de su antecedente; describe, narra, explica e incluso funciona metacognitivamente cuando formula juicios sobre la verdad o la falsedad de alguna oración." (10)

Al encontramos con niños con carencias en cuanto a las habilidades sintácticas y las destrezas lógicas que subyacen a las mismas, es probable que dicha problemática crezca a lo largo de su proceso educativo, favoreciendo su exclusión y marginación dentro del sistema de la enseñanza primaria y secundaria.

Principales carencias y dificultades de los alumnos y alumnas y su incidencia en la práctica del programa de Filosofía para Niños

Haciendo una breve descripción general de los muchachos y muchachas con los cuales he convivido durante estos años resaltaría una serie de notas comunes: se trata de familias desestructuradas, normalmente sólo con un progenitor, el padre o la madre, o con los abuelos, habitualmente, la abuela. Además, suele tratarse de familias con problemas de alcohol o drogas, con muchos hermanos y hermanas y bajo nivel cultural, social y económico.

Además, se da, en general, una falta profunda de referencias y de modelaje constructivo. En estas familias se dan, por lo tanto, problemas de autoridad y de límites, inestabilidad y falta de regularidad normativa, así como un entorno inseguro y poco acogedor. Todo ello conduce a que, los niños y niñas de tales familias, afronten la vida casi sin esperanzas, con pocas perspectivas de futuro, viviendo en el más absoluto presente. Todas estas carencias van a suponer una merma grave en el desarrollo psico-cognitivo del niño o la niña y van a afectar a su capacidad de razonar y de pensar reflexivamente.

En principio, y sin pretender ser exhaustivos, podría señalar algunas de las consecuencias que podrían tener estas carencias en el desarrollo de las habilidades y destrezas de pensamiento:

1) De entrada se puede señalar una grave lesión en el desarrollo de las habilidades prelingüísticas: El entorno inseguro, la falta de orden, de regularidad, de perspectivas de futuro, de previsión, etc.. afectan a su capacidad de orientar su conducta a fines y a su posibilidad de ordenar, secuenciar, establecer relaciones, sacar conclusiones, etc.. Así, por ejemplo "si" chupo el dedo, "entonces" me dan de comer. Pero como a veces me dan de comer y otras veces no, no puedo inferir la relación que se da entre chupar el dedo y comer y "si" sonrío "entonces" me hacen caricias, pero como a veces me acarician y otras me ignoran, tampoco puedo descubrir la relación. Es decir, la falta de una conducta estable, la imprevisibilidad de las respuestas de los adultos, la inseguridad en que viven, les dificulta el poder aprender el razonamiento básico del Condicional, lo cual afectará a todo el proceso desarrollo de las destrezas de razonamiento.

2) De igual manera, las relaciones inestables con los adultos afectan a su capacidad de esperar turnos y de respetar a los demás, dificultándole para organizar su propio pensamiento y para tener coherencia entre pensamiento y acciones. Además, limitan sus referentes experienciales y dificultan la superación del egocentrismo y el desarrollo de la empatía.

Si no tengo modelos adecuados, si lo que me rodea me es amenazante y solo puedo fiarme de mi propias vivencias, entonces se desvalorizan las experiencias de los otros y dificulta la escucha, valoración y aprendizaje de los demás. Así, se instalan en su propia marginalidad grupal y se cierran a toda otra perspectiva que no sea la de su propio grupo.

3) Asimismo, el vivir al presente, con continuos imprevistos y sin orden ni regularidad, dificulta el desarrollo de la capacidad de comparación, clasificación, objetivación (como vía de superación del subjetivismo y el egocentrismo) y la abstracción.

Se da una carencia de visión de futuro y dificultad para construir una temporalidad adecuada, para establecer un proceso temporal correctamente secuenciado. Ya desde un principio, desde que nacen, viven al día: comen, se alimentan, y reciben cariño y atención (cuando lo reciben) como un acontecer siempre del momento, sin previsión ni proyección. Tienen una sobrevaloración de lo inmediato, de lo concreto y del puro presente. Luego ¿cómo podrá uno plantearse o imaginarse hipótesis, alternativas, posibilidades? Sin una buena secuenciación y organización temporal, ¿cómo se podrá organizar el propio pensamiento? Sin una buena noción del tiempo es difícil que se pueda dar un buen discurso, tanto interior como exterior, que se pueda estructurar y concatenar correctamente las ideas y las opiniones.

4) A todo esto hay que añadir las carencias en el orden lingüístico y las escasas influencias positivas o motivaciones para el mejoramiento del habla, de la expresión, la comunicación y el diálogo.

La carencia de códigos comunicativos constante y fiables y la vivencia desordenada y caótica de las emociones y de sus expresión, dificulta de sobremanera el desarrollo de la capacidad de traducción y la competencia lectora.

Leer y traducir gestos, expresiones y actitudes es la base para una comprensión tanto del otro como de uno mismo, de lo que se nos dice y de lo que pensamos. Si no podemos interpretar lo que percibimos o lo que experimentamos, no podremos entender ni dar sentido a nuestras emociones, sentimientos, creencias e ideas. Estas son algunas, seguramente no todas, de las carencias que van arrastrando los niños y niñas que nacen y viven en entornos de riesgo y conflictivos y que van a dificultar la implementación de un programa del estilo de Filosofía para Niños, un planteamiento fundamentalmente dialógico, en donde el respeto, la escucha, la comunicación, el orden son fundamentales. Participar en una comunidad de Investigación supone aceptar o ser capaz de soportar ciertas normas, reglas y hábitos de diálogo que, al haberse criado con una ausencia casi absoluta de orden, límites y regulaciones, cuesta mucho que se habitúen a ellos.

¿Significa estas dificultades que debemos renunciar a todo intento de implementación y que debemos privar a estos niños y niñas de la experiencia "enriquecedora" del diálogo y la discusión filosófica? O, por el contrario, ¿tiene algún sentido realizar el esfuerzo y llevarles una experiencia de esta índole y construir todos juntos una comunidad de investigación? Mi respuesta es obvia y claramente afirmativa.

De hecho, si llevo ya más de una década acompañando "chavales" y compartiendo con ellos y ellas esta experiencia, es porque, no sólo creo que les sirve, sino porque, sobre todo, yo he ido aprendiendo con ellos y ellas, he ido creciendo y mejorando mi manera de ver, sentir y comprender la realidad y a la gente que la forma.

BENEFICIOS DE LA APLICACIÓN DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Nos gustaría resaltar algunos aspectos que van a influir en gran medida en el desenvolvimiento de la persona y en el crecimiento de sus potencialidades y de la capacidad de pensar y reflexionar.

Diálogo y pensamiento

El profesor o la profesora debe intentar que en el diálogo se trabaje una serie de técnicas, elementos y destrezas (coherencia, consistencia, objetividad, buenas razones y justificaciones, relación parte-todo, falsos y correctos silogismos e inferencias, etc.) que determinan un buen intercambio de ideas y opiniones, favoreciendo así el establecimiento de una discusión creativa, enriquecedora y constructiva. El clima que se intenta crear está caracterizado por la supremacía del respeto y la consideración hacia la comunidad, en que cada uno busque, no sólo expresar sus ideas y opiniones, sino asimismo, escuchar e intentar comprender a los demás. Todo ello, interiorizado por los niños, favorecerá a su vez un buen razonamiento, un pensamiento claro y distinto.

Si establecemos que el pensamiento es el diálogo interiorizado se abre una vía de intervención y mejora, pues, perfeccionando la calidad del diálogo, mejoraremos la calidad del pensamiento. Por lo tanto, si mejoramos la discusión filosófica y ésta va siendo interiorizada por los miembros de la comunidad entonces se irá mejorando la capacidad de razonar y pensar. De ahí que se ponga tanto énfasis en la idea de que para pensar bien, para pensar con claridad, hay que saber hablar bien, expresarse claramente.

No se trata, pues, de quedarse en la mera discusión, en el intercambio de ideas y opiniones, sino que se trata de mejorar y pulir las destrezas y las herramientas de pensamiento de todos y cada uno de los participantes, se trata de que "las personas que participan reproducen en sus propios procesos de pensamiento la estructura y el progreso de la conversación en el aula. Es esto lo que se quiere decir cuando se menciona que el pensamiento es la interiorización del diálogo. Cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar a los otros que participan en el diálogo, sino que también respondemos en nuestro interior a esas opiniones. Más todavía, recogemos del diálogo que se puede oír las formas en que las personas extraen inferencias, identifican presuposiciones, se exigen mutuamente razones y se implican entre ellos en interacciones críticas intelectuales" (11)

El acto mismo de participar en el diálogo, además, permite que participen de una manera más ordenada, que aprendan a respetar y escuchar a los compañeros y compañeras, a observar y seguir los turnos y a preocuparse del orden de intervención, favoreciendo la superación del caos en que se han ido criando y dándoles pautas de comportamiento y nociones de orden, de organización y de construcción que, además de contribuir a una mejor personal y conductual de cada uno, son fundamentales para poder estructurar su propio pensamiento.

Por otro lado, al buscar transformar el diálogo en diálogo filosófico, intentando que sus opiniones sean más coherentes, más reflexionadas, ganaran confianza y seguridad en sus propias opiniones e ideas, y en su capacidad de pensar y juzgar. Esto supondrá un aumento del nivel de respeto por sí mismo y por sus propios pensamientos, cobrarán mayor seguridad y certidumbre, mejorarán su nivel de autoestima y afirmarán su crecimiento personal.

Por otro lado, el diálogo no sólo supone una ventaja para el desarrollo de la capacidad de pensar, sino que, igualmente, la práctica dialogica supone también una mejora en las habilidades secundarias de la lectura, la interpretación y la traducción.

De la evaluación a la autocorrección

Hay que ser muy cuidadoso a la hora de evaluar y de juzgar, de considerar que algo está bien hecho o dicho. Pues, como comenta Ronald Reed, "si queremos que un niño hable sobre lo que de veras es importante para él, no debemos ponerle en una situación en la cual él sabe que va a ser castigado por lo que pueda decir. El entorno que se debe crear no sólo se caracterizará por la ausencia de miedo. La niña debería sentir que usted está interesado por lo que ella dice y que se estima o valora su opinión. Esto no significa, evidentemente, que deban esperar que se esté de acuerdo con todo lo que dicen. (...) El niño debe notar que está hablando con otra persona y no únicamente en una habitación con eco. Se puede estar interesado y valorar la opinión de alguien y al mismo tiempo disentir fuerte-mente de ella." (12)

Es una evaluación que, en vez de calificar y de juzgar a la persona, al niño o niña, le refuerza en sus aspectos positivo y le ayuda a corregirse en los negativos siendo un apoyo y un refuerzo en el crecimiento personal. No se trata únicamente de respetar y aceptar pasivamente lo que los demás opinan de uno y de sus ideas, sino que, la comunidad de investigación se presenta como lugar seguro (13) donde poder abrirse uno a los demás, expresar con libertad y sinceridad las ideas y creencias de cada cual y someterlas a la crítica, corrección y evaluación del grupo con el objetivo de aprender y corregir los propios errores o pensamientos inapropiados. (14)

Trabajar la autoevaluación y la autocorrección es una manera de lograr que valoren adecuadamente lo que tienen y lo que son y así poder reconstruir su propia historia, su biografía, eliminando así la sensación de fracaso continuo y de incapacidad para hacer algo distinto de lo que hicieron.

De lo comunitario a lo personal: la afirmación de la identidad

La absoluta importancia del proceso comunitario de construcción del conocimiento no supone el abandono de la persona, de la individualidad. Todo lo contrario, sólo desde la afirmación, contrastada y verificada por la confrontación pública, de las ideas y de las opiniones de cada uno podrá la "comunidad de investigación" alcanzar algún conocimiento y enriquecer a cada uno de sus miembros. No se pretende, pues, que todo el mundo este de acuerdo, que todo miembro de la comunidad tenga las mismas ideas. El hincapié se hace en las formas, en los procedimientos. Al transformar el aula en una comunidad de investigación se superan los límites de las distintas individualidades que la componen y se promueve un cambio general de las actitudes y del clima mismo del aula. Y ello sin dañar o anular la diversidad reinante de personalidades ni afectar a la imagen o autoestima de cada uno. Como bien dice Matthew Lipman "la Comunidad de Investigación es un proceso muy prometedor mediante el cual el pensamiento estereotipado puede ser sustituido por un pensamiento más justo y más reconecedor de los otros y sin destruir la auto-imagen de los participantes." (15)

A MODO DE CONCLUSIÓN.

Parece obvio, por las reflexiones que venimos realizando, que no se pueda dudar de las ventajas que el programa de Filosofía para Niños reporta a cada miembro de la comunidad, sobre todo a la hora de afirmar su identidad personal y el desarrollo al máximo de sus potencialidades, sean éstas las que sean.

Nos gustaría terminar dando la palabra al propio Matthew Lipman quien, ante la tesis de una sociedad intolerante, discriminadora e injusta, reclama una educación en el pensar y del pensar sobre el pensamiento como vía de entendimiento y de superación de los prejuicios y los estereotipos:

"Cuando los nuevos vientos de libertad barren modos seculares de represión y de intimidación, resulta que bajo las mismas banderas de la libertad se nutren las voces de los prejuiciosos que cada vez se oyen con más fragor. A medida que los estados son menos represivos, los defensores de los prejuicios se suman en sus esfuerzos por intimidar a otros. El declive de las políticas autoritarias y coercitivas produce un vacío. La educación ha de instalarse en dicho vacío y llenarlo de enseñanzas no autoritarias con estrategias no autoritarias para combatir los prejuicios y el fanatismo. De otro modo nos hallaremos ganando pequeñas luchas, pero perdiendo la gran batalla" (16)

Footnotes:

(1) Una versión reducida de este artículo figurará en la obra homenaje a Matthew Lipman que está siendo realizada por Felix García Moriyón

(2) A partir de ahora, para agilizar la lectura y no reiterar términos llamaremos "EDUCACIÓN SOCIAL" a todas aquellas actividades formativas, sean escolares como extraescolares, que remitan al campo de la educación con niños y niñas, adolescentes y adultos que tienen dificultades educativas o que se encuentran marginados o excluidos de la llamada sociedad normalizada.

(3) Utilizamos ya desde un principio el término de "comunidad de investigación", central en la metodología de Filosofía para Niños, como referente del grupo de personas que, en grupo o comunidad y de forma cooperativa, dialogan, reflexionan e investigan juntos y, guiados por el profesor o profesora que forma parte de la misma comunidad, van desarrollando su capacidad de pensar filosóficamente y de razonar en todos los ámbitos de su realidad y de su vida. Posteriormente al exponer el programa de Filosofía para Niños desarrollaremos más extensamente este concepto.

(4) POPPER, K. "Toleration and Intellectual Responsibility" in *On Toleration...* p. 18.

(5) POPPER, K., "Toleration and Intellectual Responsibility", p. 25.

(6) Es obvio que cuando hablamos de iguales no consideramos que todos sean iguales, educadores y educandos, sino que no hay unas jerarquías en cuanto al grado de conocimiento. Como explicamos en este punto, en cuanto a la realidad objeto de discusión, el contenido, es muy posible que sepan más los educandos que el educador. Otra cosa es el aspecto formal, así nos parece claro que en el orden de la discusión y el dialogo filosófico se supone que el educador tendrá mas preparación, pero eso no le hace estar por encima ni ser superior a ninguno de los educandos. Cada uno es cada quien y, como hemos defendido reiteradamente, todos podemos aprender de todos.

(7) Traducimos "caring thinking" por pensamiento cuidadoso a sabiendas que no abarca todo el sentido originario del concepto de Lipman y por otro lado, tomamos el término de "cuidante" de la versión argentina.

(8) Véase Jerome Bruner : *Child's Talk*, New York, 1983, pp. 23-31.

(9) LIPMAN, M. *Pensamiento Complejo y Educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997, pp. 74-75.

(10) LIPMAN, M. *Pensamiento Complejo y Educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997, pp. 70-71

- (11) LIPMAN, M. SHARP, A.M & OSCANYAN, F. S. La Filosofía en el Aula Ediciones de la Torre, MADRID, 1992, pp. 77-78
- (12) RONALD REED, Talking with Children, Arden Press, Denver, 1983, p. 87.
- (13) Véase SPLITTER, L. J & SHARP, A.M. La otra educación Filosofía para Niños y la comunidad de indagación, ed. MANANTIAL, Buenos Aires, 1996, pp. 163-164 y TOM JACKSON BUSCAR CITA.
- (14) Véase SPLITTER, L.J. & SHARP, A.M. La Otra Educación..
- (15) LIPMAN, M. Thinking in Education, Cambridge University Press, Cambridge, 1991, p. 255.
- (16) LIPMAN, M. Pensamiento complejo y educación, p. 340.