

## **Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento**

**Ana María Vicuña Navarro\***

---

\* Profesora de Filosofía (UC), Master en Lenguas Clásicas (U. Estatal de Pennsylvania, USA), Instructora del Programa de Filosofía para Niños, Docente e Investigadora de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

*En este artículo se exponen los rasgos esenciales del Programa de Filosofía para Niños, mediante un breve relato de su origen y propósito. En seguida se analizan dos de sus conceptos centrales: “diálogo filosófico” y “comunidad de indagación”, los que permiten dar a conocer la metodología y los principios básicos que explican cómo el Programa desarrolla las habilidades de razonamiento. Luego se discute el rol asignado al profesor, deteniéndose en algunos de sus requisitos fundamentales y en su capacitación. Finalmente, se mencionan brevemente aplicaciones del Programa a la educación para la democracia, realizadas en investigaciones recientes conducidas por la autora.*

---

*In this article the essential features of the Philosophy for Children Program are expounded by means of a brief recounting of its origin and purpose. Two of its central concepts are analyzed next: “Philosophical dialogue” and “Community of Inquiry”. Through these the methodology and the basic principles which explain how the Program develops reasoning skills are made to be known. Next, the role assigned to the teacher is discussed, especially some of the fundamental features required from him (her) and also for his (her) training. Finally, a brief mention is made of some recent research conducted by the author in which the Program is applied to education for democracy.*

La notable expansión del Programa de Filosofía para Niños en el mundo motiva a preguntarse por las razones de su éxito y la manera de poner al alcance de la comunidad educativa chilena algunos de sus beneficios. En este artículo, me propongo hacer una breve exposición de los aspectos fundamentales del Programa de Filosofía para Niños que permiten explicar tanto su eficacia para lograr desarrollar las habilidades de razonamiento y la creatividad en los niños, como asimismo sus enormes potencialidades para una educación para la democracia en nuestra patria. Comenzaré por hacer una breve reseña de los orígenes del Programa, lo que permitirá comprender mejor su propósito. Luego discutiré dos de sus conceptos centrales: el “diálogo filosófico” y la “comunidad de indagación”. En tercer lugar, me referiré al rol del profesor y a su capacitación y finalmente, haré una brevísima reflexión sobre las potencialidades del Programa para una educación para la democracia, refiriéndome específicamente a mis investigaciones sobre el tema. Me refiero al Proyecto Fondecyt 0703-91: “El diálogo filosófico como instrumento eficaz para desarrollar y fortalecer conductas y actitudes democráticas”, de Ana María Vicuña y Celso López y al Proyecto Fondecyt 1940687: “Los fundamentos éticos de los Derechos Humanos y algunas proyecciones para una educación en el respeto a todos los hombres”, de Ana María Vicuña, Celso López y Ernesto Tugendhat.

## **1. Orígenes y Propósito**

El Programa de Filosofía para Niños fue creado en Estados Unidos a fines de la década del sesenta. Matthew Lipman, entonces profesor de Lógica en la Universidad de Columbia, observó que sus alumnos llegaban a la universidad mal preparados para pensar correctamente. Les costaba detectar errores de razonamiento muy básicos o elaborar una argumentación coherente. Al mismo tiempo, parecían haber perdido la natural curiosidad que se observa en los niños, contentándose con respuestas prefabricadas, sin mostrar el menor interés en indagar más allá. Contrastaba esta actitud con la de sus propios hijos, niños de cortos años, que se entusiasmaban con los problemas que les planteaba y eran incluso capaces de resolver problemas de lógica en los que muchos alumnos universitarios fallaban.

Esta observación intrigó y preocupó a Lipman y lo impulsó a preguntarse cuándo y por qué se pierde la natural inquisitividad del niño, su deseo de aprender y su disposición a pensar bien. La indagación surgida de estas preocupaciones lo llevó a la descorazonadora conclusión de que era el sistema educativo mismo el responsable de la situación. El duro diagnóstico que Lipman hace lo lleva a afirmar que el sistema educativo es disfuncional a su propósito, por lo que necesita ser rediseñado (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980:3). En otras palabras, mejorar uno u otro aspecto del sistema sería insuficiente, puesto que los problemas afectan su raíz misma. Es por ello que a Lipman le parece irracional que, en lugar de examinar la causa profunda de la insuficiencia del sistema, se recurra a soluciones remediales que sólo atacan los síntomas superficiales y, una vez que estos remedios fallan, se recurra a nuevos remedios para compensar por las fallas de aquéllos. Esto es aún más grave si pensamos que las deficiencias del sistema afectan en mayor medida a los sectores más desposeídos y que, al no solucionarlas, se contribuye a agrandar la brecha entre éstos y los sectores más favorecidos de la población. Lipman considera que todos los intentos por remediar la situación no son más que soluciones “de parche” que fracasan en su propósito, precisamente porque no advierten las profundas fallas del sistema mismo: “Uno no puede evitar pensar que, incluso si todos estos enfoques remediales funcionaran, son como otros tantos parches “curita”: buenos para heridas superficiales, pero riesgosos si el verdadero problema es una herida interna”. (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980: 4). Esta “herida interna” del sistema educativo, en el diagnóstico de Lipman, puede ser caracterizada por dos carencias fundamentales:

- a. La carencia de sentido de la escuela para el niño.
- b. La ausencia de estrategias específicamente diseñadas para desarrollar las habilidades de razonamiento de los estudiantes.

En relación a lo primero, Lipman observó que los niños están dotados de una extraordinaria curiosidad y de lo que él llamó un “hambre de sentido”. Puesto que todo a su alrededor es nuevo, maravilloso e incomprensible, los niños tienen ansia de comprender y de hacer sentido de su experiencia. Pero, en lugar de responder a esta

“hambre de sentido” proporcionándoles experiencias significativas, la escuela los somete a una especie de tortura: “Si a aquellos investigadores que conducen experimentos para producir frustración en los animales se les pidiera que organizaran un proceso educacional en la misma línea, es probable que insistieran en que todas las materias fueran enseñadas como entidades discretas, ni siquiera remotamente conectadas unas con otras, a fin de que los niños, con su necesidad de totalidad y completitud, tuvieran que realizar la heroica hazaña de hacer la síntesis por sí mismos. Su frustración estaría garantizada. Pero, ¿qué diferencia hay entre tal sistema hipotético y el que existe actualmente?” (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980:7).

Por otra parte, no sólo el modo de entregarlos, sino los contenidos mismos son carentes de sentido para el niño, porque están alejados de sus intereses inmediatos. Responden a los intereses del mundo de los adultos, a lo que creemos que es importante que los niños aprendan para asegurar la trasmisión y la continuidad de nuestra cultura. Y, aunque esto es muy loable y necesario, los niños, que carecen de nuestra visión de conjunto, no tienen cómo comprender de qué manera se relacionan estos temas con su experiencia e intereses.

En relación a la segunda carencia, Lipman afirma que existe la tendencia a suponer –puesto que pensar es un proceso natural (como respirar y digerir) que todos realizamos–, que cada cual lo realiza lo mejor que puede y nada se puede hacer para mejorarlo. Así, también, tendemos a suponer que las habilidades de razonamiento se irán desarrollando en los niños con la misma naturalidad con que se produce su crecimiento físico y que no hay nada que podamos hacer para contribuir a su mejor desarrollo. Operando bajo esta suposición, les proponemos problemas a los niños o les damos tareas o trabajos, esperando que en el proceso de realizarlos desarrollen su pensamiento, pues, naturalmente, para ello, como para casi todo lo que hacemos en nuestra vida, se requiere pensar.

Sin embargo, de acuerdo a Lipman, el sistema educativo no ha diseñado ninguna estrategia específica para desarrollar la habilidad para pensar mejor. Según Lipman (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980:14), la suposición de que nada puede hacerse para mejorar el

pensamiento es simplemente falsa. Si bien el pensamiento es natural, también puede reconocerse como una habilidad susceptible de ser perfeccionada. Hay maneras de pensar más eficientes y otras menos eficientes y poseemos criterios que nos permiten discriminar entre un pensar torpe o defectuoso y uno de buena calidad. Estos son los principios de la lógica. Por medio de ellos podemos diferenciar entre argumentos correctos e incorrectos o entre inferencias válidas o inválidas. La respuesta a la pregunta que originó la indagación de Lipman, –¿cuándo y por qué se pierde la curiosidad del niño y su disposición a pensar bien?–, es, pues, una acusación muy severa: la curiosidad natural del niño, y con ella su deseo de aprender y su disposición a pensar bien, se pierden durante la permanencia de los niños en el sistema escolar, debido a que éste se encarga de “matarles” la curiosidad atiborrándolos de contenidos desprovistos de sentido para ellos y desligados de sus intereses inmediatos, no les proporciona experiencias significativas que los estimulen a pensar ni las herramientas adecuadas para desarrollar su pensamiento. No son los niños los aburridos o apáticos, dice Lipman: es el sistema el que los aburre y les quita el interés y la alegría de aprender. Cualquiera que sea su ambiente [familiar], los niños llegan a Kindergarten con los ojos brillantes, curiosos y dispuestos a aprender. Alrededor de 3° básico, sin embargo, su inquisitividad comienza a disiparse y alrededor del segundo ciclo básico comienzan a sospechar que están siendo forzados a permanecer en la escuela “no porque les haga ningún bien sino simplemente como una operación de *baby-sitting*’ y para mantenerlos fuera del mercado de trabajo. (...); si la experiencia escolar fuera tan rica y significativa, como es susceptible de serlo, no veríamos a los niños odiar su vida en la escuela, como tantos, de hecho, lo hacen” (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980:12).

El Programa de Filosofía para Niños nace con el claro propósito de ofrecer un cambio de enfoque radical de la enseñanza, que permita revertir los desagradables efectos a que este duro diagnóstico hace referencia, atacando las causas que están a su base.

En consecuencia, el desafío será doble: devolverle el sentido a la experiencia educativa y desarrollar las habilidades de razonamiento. La propuesta de Lipman para responder a este desafío sorprende por lo original y poco ortodoxa: enseñarles filosofía a los niños. Al

hacerla, Lipman rompe con una tradición que se remonta al siglo VI A.C. Desde sus inicios, la filosofía estuvo reservada al mundo adulto y, más aún, a una minoría selecta de entre ellos. Por lo demás, con el correr del tiempo, se fue convirtiendo en una disciplina altamente especializada, plagada de conceptos complejos y terminología confusa e incomprensible para el común de los mortales. Uno no puede evitar preguntarse: “¿Pero, cómo les va a enseñar esto a los niños?”, y “¿cómo, a través de esta enseñanza, puede lograr los objetivos propuestos?”. Más de veinte años de éxito sostenido parecen darle la razón a Lipman, a pesar de nuestra extrañeza. Para comprender este éxito, es necesario comprender cómo lo hace Lipman para poner la filosofía al alcance de los niños. En primer lugar, más que de “enseñarles filosofía” a los niños, se trata de “hacer filosofía” con ellos, de ayudarles a “pensar filosóficamente”. En segundo lugar, la filosofía es entregada en un contexto narrativo, desprovisto de la terminología especializada y de la historia de los pensadores que propusieron las diferentes teorías o problemas. Sólo sus ideas están presentes en los diálogos de los niños, que son los personajes de las novelas de Lipman. Un lector con conocimiento de filosofía, reconocerá fácilmente las ideas de los grandes pensadores de la tradición filosófica, pero sus nombres y las circunstancias de sus vidas están ausentes de las novelas.

Por último, ni siquiera estas ideas están puestas ahí para ser aprendidas: son usadas para incentivar al niño a pensar por sí mismo sobre los temas que a él le importan; así lo asegura la metodología del Programa, al organizar la discusión filosófica en torno a aquellos temas de la lectura que a los niños les interesaron y que ellos eligieron como temas de discusión. De lo anterior, se desprende que el Programa de Filosofía para Niños busca responder al desafío de devolverle el sentido a la escuela, creando una instancia educativa que permita conectarse con los intereses de los niños. Para ello, trabaja con novelas filosóficas para niños, cuyos personajes son niños de la misma edad de los estudiantes, lo que les permite una identificación con los personajes y facilita su reflexión sobre temas de su experiencia cotidiana. Al proporcionarse un contexto narrativo, se responde al “hambre de sentido” de los niños, ya que la historia proporciona un sentido de completitud.

La metodología de trabajo, por su parte, al invitar a los niños a señalar lo que les llamó la atención en la lectura, las preguntas que les surgieron o lo que les gustaría discutir, asegura nuevamente la conexión con los intereses de los niños y evita que se les imponga una agenda preestablecida y emanada del mundo de los adultos. Los temas de discusión son propuestos por los niños y ellos deciden cuáles de esos temas tratar. Por otra parte, el esfuerzo de “pensar filosóficamente” sobre los temas que ellos mismos han elegido discutir, permite responder al segundo desafío planteado, es decir, al de desarrollar las habilidades de razonamiento. Sobre la metodología del diálogo volveremos más adelante, al analizar el concepto de “diálogo filosófico”. Por ahora, baste con conocer lo que entiende Lipman por “pensar filosóficamente”. En una entrevista concedida a la revista española *Cuadernos de Pedagogía*, Lipman explica lo que “ser profesor de filosofía” significa para él: “Significa ayudar a los niños a pensar filosóficamente, facilitándoles el acceso al pensamiento filosófico. (...) Este consiste en intentar ser razonable con respecto a ciertos conceptos que los filósofos han discutido con frecuencia y que son de naturaleza muy general. Como no dependen de ninguna disciplina singular, ninguna se siente en la obligación de trabajarlos. Nociones como verdad, justicia, libertad, relación (...) no se limitan a disciplinas concretas y, por lo tanto, si consigues conducir a los niños hacia la reflexión, el análisis, la discusión y la argumentación de esas nociones tan generales de manera razonable, entonces les estás conduciendo a pensar filosóficamente (Bosch, 1992:18).

Pensar filosóficamente es detenerse a examinar aquellas cosas que generalmente damos por supuestas. Como explica Thomas Nagel (Nagel, 1987), no podríamos desenvolvernos adecuadamente en la vida sin usar y dar por supuesto que comprendemos las ideas de tiempo, número, conocimiento, lenguaje, justo o injusto. La mayor parte del tiempo las usamos, sin detenernos a pensar sobre ellas. Pero la filosofía investiga estos conceptos mismos, con el propósito de hacer nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos un poco más profunda. Habitarse a pensar filosóficamente significa habituarse a cuestionar aquello que generalmente se da por supuesto, a examinar modos alternativos de mirar los problemas, a examinar nuestros propios supuestos, a preguntarse por los significados de nuestros conceptos.



Los niños cuentan con un requisito fundamental que los dispone a pensar filosóficamente: su capacidad de asombro. Por estar comenzando a aventurarse por un mundo desconocido, no pueden sino estar asombrados y maravillados ante tantas cosas que no comprenden. Esto los lleva a preguntarse y a indagar, es decir, los pone en una “actitud filosófica”. Si podemos crear para ellos una instancia en que sus preguntas sean acogidas, en que su hábito de preguntar sea adecuadamente estimulado y les proporcionemos las herramientas críticas para proseguir su indagación, estaremos desarrollando su aptitud filosófica hasta convertirla en el hábito de pensar filosóficamente.

La persona que ha adquirido este hábito es alguien que se esfuerza por pensar bien, que trata de ser más reflexivo y razonable. Esta es una adquisición que lo acompañará toda su vida.

El éxito del Programa de Filosofía para Niños va mucho más allá de los espectaculares resultados obtenidos en Comprensión Lectora y Razonamiento Lógico y Matemático de que dan cuenta las investigaciones (Cf. Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980:217-224 y Vicuña y López, 1994).

Alguien que ha aprendido a pensar bien, obviamente comprenderá mejor lo que lee, razonará mejor y estará, en general, mejor preparado para desempeñarse con éxito en otras disciplinas. Por ejemplo, tendrá las condiciones lógicas requeridas para el estudio de la ciencia: inquisitividad y rigurosidad. Pero, por sobre todo, será una mejor persona, más abierta a comprender a los demás, menos dispuesta a prejuzgar, más capaz de buscar soluciones creativas e imaginar alternativas para los problemas cotidianos que afectan al ser humano.

## **2. Dos conceptos fundamentales: El diálogo filosófico y la “comunidad de indagación”**

*2.1 El diálogo filosófico.* El diálogo filosófico es una estrategia esencial al Programa de Filosofía para Niños, porque es el mejor medio para estimular la reflexión y desarrollar las habilidades de razonamiento. Tal como explica Lipman (1990), cuando participamos

en una conversación seria sobre cosas que nos importan, escuchar es pensar, porque necesitamos comprender y luego evaluar otros puntos de vista y hablar es pensar, porque debemos pesar cuidadosamente cada palabra, para asegurarnos de que sea portadora del significado que deseamos transmitir. Cuando dialogamos, repetimos mentalmente lo que otros han dicho, evaluamos la relevancia y la significación de sus comentarios, reconocemos perspectivas diferentes a la nuestra y exploramos posibilidades que hasta ahora nos eran desconocidas. Este es un excelente ejercicio –que realizamos sin darnos cuenta de que lo es– el cual contribuye poderosamente a desarrollar las habilidades de razonamiento, porque nos obliga a estar intelectualmente en guardia, ya que en él no hay cabida para el parloteo sin sentido o el razonamiento descuidado.

Es por esta razón que la metodología del Programa se orienta a crear situaciones que estimulen a los niños a involucrarse activamente en diálogos significativos. Es importante recalcar, como lo he hecho en otra parte (Vicuña, 1994:2), que el logro de los objetivos esperados dependerá obviamente de la calidad de la discusión y que es la perspectiva filosófica y el rigor lógico lo que marca la diferencia. Por esta razón, se hace necesario delimitar claramente el concepto de “diálogo filosófico” y distinguirlo de otros tipos de diálogo y de la conversación. A diferencia de una conversación, –que no tiene un propósito preciso, excepto el placer de compartir experiencias, impresiones o ideas dejándose llevar libremente por el flujo de las asociaciones mentales de los participantes–, el diálogo es algo menos libre o más estructurado, porque obedece a un propósito más específico, como el de persuadir a alguien o el de lograr algún acuerdo. En el caso del diálogo filosófico, esta estructura es mucho más rigurosa y este propósito mucho más preciso. Este puede ser el de clarificar significados, analizar conceptos, descubrir supuestos implícitos, examinar la validez de un razonamiento, examinar las posibles consecuencias que puede tener para la vida de uno el mantener determinadas concepciones, o algo semejante. (Cf. Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980:108).

Es importante notar que es éste el tipo de diálogo que se requiere fomentar entre los niños para desarrollar sus habilidades de razonamiento. No basta con generar entre ellos una entretenida con-

versación; ni siquiera un diálogo que requiera argumentación es suficiente, si no existe la exigencia de mantener la rigurosidad lógica. Así, por ejemplo, yo puedo “dialogar” con alguien para intentar persuadirlo de que tome una determinada decisión. Para lograr mi propósito, usaré un diálogo estructurado, elegiré muy bien mis argumentos, buscando que sean lo más persuasivos posible, pero puedo muy bien pasar a llevar algunas reglas lógicas o cometer algunas falacias, en mi afán por persuadir a mi interlocutor y, si éste no está atento, puedo lograr “salirme con la mía”. Eso no puede pasar en el diálogo filosófico, porque el propósito no es persuadir a otro o “ganarle la discusión”, sino buscar en conjunto, cooperativamente, comprender mejor y adquirir mayor claridad sobre aquello que nos importa. En este contexto, nadie gana y todos pierden, si la argumentación se vuelve descuidada. Es esta exigencia de un diálogo riguroso, implícita en la filosofía misma, la que asegura el adecuado ejercicio del pensamiento de los participantes y desarrolla, así, sus habilidades de razonamiento, conduciéndolos a pensar mejor. Este es un punto crucial en la capacitación de los profesores de Filosofía para Niños. Es indispensable que aprendan a guiar una discusión filosófica de manera tal, que siempre sea significativa y exigente, para que estimule un pensamiento de alto nivel.

2.2. *La “comunidad de indagación”*. Para que se genere un diálogo filosófico de las características descritas, es indispensable contar con ciertas condiciones básicas. Los participantes de este diálogo deben caracterizarse por su apertura, su disposición a razonar, su disposición a someter todos los puntos de vista (incluido el propio) a un riguroso examen y su disposición a someterse a los procedimientos propios de la indagación, es decir, someterse a la evidencia y a la razón. Cuando estas condiciones están dadas y el diálogo se desarrolla en un ambiente de respeto mutuo, tolerancia, ausencia de adoctrinamiento y de intimidación, decimos que lo que se ha generado es una “comunidad de indagación”.

Este concepto de “comunidad de indagación” es central para comprender cómo funciona el programa de Filosofía para Niños y resulta fundamental para evaluar en qué medida se están logrando o no los objetivos propuestos. De acuerdo a Lipman (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980:45), las condiciones requeridas para la formación de

una comunidad de indagación son intrínsecas a la filosofía misma, de tal manera que al estimular el diálogo filosófico y la reflexión, es decir, al hacer filosofía con los niños, la comunidad de indagación surge naturalmente.

Es por ello que la formación de una comunidad de indagación es, al mismo tiempo, una meta fundamental del Programa y el medio para lograr los objetivos que éste se ha propuesto. Dicho de otra manera, si logramos desarrollar bien el diálogo filosófico con los niños, se formará naturalmente una comunidad de indagación y, si logramos formar una buena comunidad de indagación, esto permitirá que el diálogo filosófico se desarrolle cada vez mejor y que las habilidades de razonamiento y la calidad de pensamiento de los niños progresen a niveles cada vez más altos. Esto explica que, de todos los cursos en que se hace Filosofía para Niños, se espere que se conviertan en otras tantas comunidades de Indagación y que uno de los criterios fundamentales para evaluar el progreso de un curso en el Programa sea el de preguntarse si está funcionando como comunidad de indagación y qué tan bien se están respetando las reglas de dicha comunidad. Además de las características ya mencionadas (respeto mutuo, disposición a razonar, ausencia de adoctrinamiento), la comunidad de indagación se caracteriza por su capacidad autocorrectiva y por el pensar cooperativo. Al sentirse comprometidos en una búsqueda común, los miembros de la comunidad se sienten responsables de aportar a la búsqueda, entregando sus puntos de vista y defendiéndolos con buenas razones. Al mismo tiempo, se sienten responsables de pensar cuidadosamente y de hacer notar cuando algún error de razonamiento se ha deslizado en la discusión.

Estas características no se logran espontáneamente. El rol del profesor es fundamental para impulsarlas. Al principio, es él quien modela las conductas críticas y autocorrectivas y se preocupa de acoger y relacionar todos los aportes para que se forme un sentido de comunidad. Posteriormente los niños van internalizando estas conductas y asumiendo los roles de guardianes de la calidad del diálogo filosófico.

Lo más importante, para los propósitos del Programa, es que, al internalizar estas conductas, los niños se van haciendo cada vez más

críticos de su propio pensamiento, se vuelven más cuidadosos en su reflexión y, a la vez, más abiertos a acoger los puntos de vista distintos a los propios, pero no sin someterlos a un riguroso examen. Dicho con las palabras usuales en el Programa, son niños que han aprendido a “pensar bien” y a “pensar por sí mismos”. Pero, además, la participación en una comunidad de indagación es una experiencia generadora de pensamiento y estimuladora de la creatividad. Lipman (1990) contrasta lo que sucede en una clase expositiva con la experiencia de participar en una “comunidad de indagación”. Una clase expositiva puede ser brillante, una verdadera obra de arte; pero, en la misma medida en que el expositor es fascinante y carismático, convierte a sus auditores en admiradores pasivos más que en activos indagadores. Demasiado a menudo inhibe, en vez de estimular la creatividad. “Se apropia de los medios de la producción intelectual, en lugar de entregárselos a los estudiantes, para hacerlos capaces de ser productivos ellos mismos” (Lipman, 1990). Por el contrario, el participante de una comunidad de indagación se siente impulsado, casi impelido, por la propia dinámica de la discusión a pensar activamente y casi no puede retraerse a aportar a la discusión, porque se ha creado un ambiente en el cual él siente que es importante decir lo que tiene que decir.

### **3. El rol del profesor**

De las consideraciones anteriores, se desprende que el rol del profesor es fundamental para lograr los objetivos del Programa. Es él quien hace surgir la comunidad de indagación en la sala de clases y es él quien modela, para sus alumnos, las conductas críticas e inquisitivas requeridas para que se desarrolle el diálogo filosófico.

Muy esquemáticamente, se puede decir que el profesor es un facilitador del diálogo y un garante de las condiciones de imparcialidad en que éste debe desarrollarse. Para Lipman (1990), el mejor modelo de cómo se puede enriquecer la comprensión y el descubrimiento a través del diálogo lo constituye Sócrates, tal como es presentado en los diálogos de Platón. Las características más sobresalientes de Sócrates son su habilidad para cuestionar, su exigencia de rigurosidad y su énfasis en que el conocimiento no es algo que se

transmite a otro, sino algo que se le ayuda a sacar de sí mismo. Sócrates demuestra que pensar es un trabajo duro y difícil que nadie puede hacer por otro (...) les exige a sus discípulos pensar, pero lo más importante es que les muestra cómo pensar” (Lipman, 1990). Al igual que Sócrates, el profesor de Filosofía para Niños les muestra a sus alumnos cómo pensar, esforzándose por ser él mismo un modelo de pensamiento riguroso y exigiéndoles a ellos el mismo rigor. Algunas de sus características fundamentales son las siguientes:

*a. Curiosidad:* Es alguien que se asombra y se pregunta, que se interesa por lo que los niños piensan y por cómo los niños piensan, que está dispuesto a considerar y a examinar nueva información, que está consciente de lo limitado de nuestro saber y está deseoso de explorar nuevas fronteras del conocimiento.

*b. Humildad y honestidad intelectual:* es alguien que se sabe limitado, que no cree poseer todas las respuestas, que está consciente de que muchas de sus respuestas son tentativas y de que está aún buscando explicaciones más significativas y abarcadoras. Por eso mismo, es alguien que está dispuesto a acoger y a examinar las críticas, que es capaz de reconocer sus errores y está dispuesto a abandonar o a reformular sus puntos de vista cuando descubre que estaban equivocados.

*c. Respeto:* es alguien que sabe escuchar y se esfuerza por comprender lo que los niños dicen, que está convencido de que los niños pueden pensar por sí mismos y de que él puede aprender de lo que ellos tienen que decir. Por eso mismo, no trata de imponerles sus puntos de vista, sino que se esfuerza por ayudarles a expresar mejor y a clarificar los de ellos. Precisamente porque respeta y toma en serio a los niños, no está dispuesto a dejarles pasar errores de razonamiento u opiniones incuestionadas. Al respecto dice Lipman: “No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas, a menos que hayan aprendido a utilizar plenamente las capacidades intelectuales y creativas de que están dotados”. (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980: 85).

*d. Rigurosidad.* El profesor de Filosofía para Niños es alguien profundamente comprometido con la indagación filosófica, no sólo en la sala de clases o en su disciplina particular, sino en su propia vida.

Porque busca comprender los problemas fundamentales de la vida humana, se esfuerza por pensar rigurosamente y está comprometido con la verdad y con los procedimientos y técnicas de investigación que esta búsqueda supone.

Tal como lo ha expresado un maestro de búsqueda espiritual contemporáneo: “(...) si nuestras vidas han de ser sanas y nuestros espíritus han de crecer debemos utilizar continuamente la disciplina de dedicación a la verdad. (...) Mientras más claramente veamos la realidad del mundo, mejor equipados estaremos para desenvolvernos en el mundo. Mientras menos claramente veamos la realidad del mundo –mientras más nuestras mentes estén confundidas o embotadas por la falsedad, las percepciones erradas y las ilusiones– menos capaces seremos de determinar cursos de acción correctos y de tomar decisiones sabias” (Peck, 1978:44).

Una persona que está convencida de que necesita la verdad para vivir bien, es decir, para tener una vida plena y significativa, es alguien que se esforzará por pensar lo más rigurosamente que le sea posible. Un profesor de estas características y que, además, ama y respeta a sus alumnos, se empeñará en transmitirles esta misma pasión. “El profesor de Filosofía efectivo, finalmente debe comunicar una pasión por la excelencia en el pensar, la excelencia en el crear y la excelencia en la conducta –valores que los estudiantes pueden atisbar en el proceso del diálogo filosófico”. (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980:84).

Dos preguntas surgen de inmediato: “¿Cómo lo hace?”, y “¿cómo se capacita un profesor para que adquiera estas características?”. A la primera ya se ha respondido a nivel teórico: estimulando el diálogo filosófico del más alto nivel en el marco de una “comunidad de indagación”. A nivel práctico, hay varias estrategias que se pueden utilizar. El espacio no me permite exponerlas aquí, pero han sido claramente explicadas por Lipman en sus obras (Cf. por ej. Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980:102-128). Sin embargo, como es evidente a partir de lo dicho, más allá de estrategias o técnicas, lo que se requiere es un conjunto de actitudes y valores.

Esto incide significativamente en la respuesta a la segunda pregunta: capacitar a un profesor en Filosofía para Niños requiere ser

capaz de hacerlo “enamorar” de ese conjunto de actitudes y valores. Esto sólo puede lograrse a través de una experiencia vital, que le permita apreciar en sí mismo lo que significa participar en una comunidad de indagación de las características descritas y experimentar por sí mismo lo que el ser partícipe de un diálogo filosófico del más alto nivel le hace a su vida y a su manera de mirar las cosas. Dicho de otra manera, “nadie puede dar lo que no tiene”, es decir, nadie que no haya aprendido a filosofar puede pretender enseñárselo a otros. En la práctica, este aprendizaje se realiza a través de talleres, en que los profesores, en grupos no mayores de veinte personas, se reúnen periódicamente durante un tiempo prolongado (generalmente una sesión semanal de dos horas durante un año) a discutir filosóficamente. Para ello, usan los materiales del Programa (las mismas novelas que usan los niños) y son guiados por un instructor entrenado por Lipman.

#### **4. Educación para la democracia**

Si revisamos las características de una comunidad de indagación descritas más arriba, nos damos cuenta inmediatamente de las enormes potencialidades que el Programa de Filosofía para Niños ofrece para una educación para la democracia. Veíamos que lo que se estimula en la comunidad de indagación es un ambiente de respeto mutuo, tolerancia, apertura, ausencia de adoctrinamiento e intimidación y, además, el respeto a las reglas de procedimiento propias de la indagación.

No podemos evitar notar la coincidencia entre estas características y aquellas condiciones indispensables para sustentar la democracia en el largo plazo. Los chilenos sabemos por experiencia que no es posible sustentar una democracia si los actores políticos y los ciudadanos comunes y corrientes se vuelven intolerantes, dejan de respetarse, se creen dueños de la verdad, no son capaces de dialogar para buscar consensos o no quieren respetar las reglas básicas de procedimiento que hacen posible este diálogo.

Es imperativo no sólo que no olvidemos la lección tan dolorosamente aprendida, sino que hagamos todo lo que está en nues-



tro poder para educar futuros ciudadanos capaces de cuidar su democracia y de hacerla progresar. El deseo de responder a este desafío hizo confluír las motivaciones de mi esposo, el profesor Celso López, quien ha desarrollado un extenso trabajo en Lógica Informal, con las mías.

De esta inquietud compartida surgió la decisión de realizar una investigación para mostrar que, al formar una “comunidad de indagación” a través del diálogo filosófico, se desarrollan en los niños actitudes y conductas democráticas.

Es así como llevamos a cabo un proyecto de investigación, el Proyecto Fondecyt 0703-91: “El diálogo filosófico como instrumento eficaz para desarrollar y fortalecer conductas y actitudes democráticas”, en el cual trabajamos durante cuatro años. (Cuatro años, porque comenzamos un año antes de obtener el financiamiento otorgado por Fondecyt, formando comunidades de indagación en una Escuela de niños de muy escasos recursos y observando si se desarrollaban en los niños las habilidades de razonamiento y las conductas y actitudes democráticas esperadas.) Los presupuestos y la concepción general del proyecto se encuentran relatados en un artículo que recoge la experiencia al cabo del primer año de trabajo (Vicuña, 1991). Un informe detallado de los resultados se encuentra en el Informe Final presentado a Fondecyt (Vicuña y López, 1994). Por lo tanto, me limitaré esbozar muy brevemente sólo algunos puntos fundamentales. Para participar efectivamente en democracia, se requiere poder acceder a la información y criticarla, dialogar para buscar consensos, defender posiciones minoritarias, disentir responsablemente. Todas estas son habilidades de razonamiento o habilidades dialógicas que se adquieren a través de la práctica del diálogo filosófico en la comunidad de indagación.

Para sustentar la democracia y hacerla progresar, se requiere un sentido de participación y de responsabilidad (sentir que lo que uno tiene que aportar es valioso y que es su deber aportarlo), apertura y tolerancia ante las posiciones divergentes, un respeto básico por las normas y acuerdos, una capacidad de trabajar en conjunto en la búsqueda de soluciones creativas para los problemas de la comunidad y, en general, un respeto a los demás como personas y a sus derechos

fundamentales. Todas estas conductas y actitudes se adquieren en la experiencia concreta de participar en una “comunidad de indagación”, respetando reglas de procedimiento tan básicas como “levantar la mano para pedir la palabra” o “no interrumpir” o tan sofisticadas como mantener la coherencia y la relevancia en la discusión.

Los resultados obtenidos permiten sostener ampliamente lo que nos habíamos propuesto demostrar, es decir, que al hacer filosofía con los niños, no sólo contribuiríamos a desarrollar en ellos las habilidades de razonamiento requeridas para participar efectivamente en una sociedad democrática, sino también las actitudes y conductas requeridas para mantenerla y perfeccionarla (Cf. Vicuña y López, 1994). Sin embargo, aún es posible ir un paso más allá. Es posible preguntarse por los fundamentos de una convivencia basada en el respeto a las personas. Esto es fundamental a la hora de responder al desafío de educar para los derechos humanos. Sin una reflexión profunda sobre los fundamentos éticos de los derechos humanos, su enseñanza está en peligro de convertirse en un simple adoctrinamiento, que no genera convicciones profundas y duraderas. Esta es la tarea que hemos emprendido en un nuevo proyecto de investigación: “La fundamentación ética de los derechos humanos y algunas proyecciones para una educación en el respeto a todos los hombres” (A.M. Vicuña, C. López y E. Tugendhat, Proyecto Fondecyt 1940687).

En esta investigación nos proponemos realizar una revisión crítica de la fundamentación ética de los derechos humanos y elaborar materiales para estimular el diálogo filosófico sobre este tema. Trabajamos con niños de séptimo básico en una Escuela del barrio Estación Central y estamos muy esperanzados de poder estimular en ellos y en sus profesores una reflexión profunda, que produzca un cambio significativo en su desarrollo moral.

## Referencias

- BOSCH, E. (1992). “Entrevista con Matthew Lipman”. En: *Cuadernos de Pedagogía* 205, pp. 18-20.
- LIPMAN, M., SHARP, A.M., OSCANYAN, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia. Temple University Press.

- LIPMAN, M. (1990). *Thinking in Education*. Philadelphia. Temple University Press.
- NAGEL, T. (1987). *What Does It All Mean?* Oxford. Oxford University Press.
- PECK, S.M. (1978). *The Road Less Travelled*. New York. Simon and Schuster.
- VICUÑA, A.M. (1991). "Filosofía para Niños y Educación para la Democracia". En: *Revista de Educación* 184, pp. 41-44 y 185, pp. 33-37.
- VICUÑA, A.M. (1994). *The Appeal to Empathy and the Good Reasons Approach in the Philosophy for Children Setting*. Ponencia presentada a la Tercera Conferencia sobre Teoría de la Argumentación, Amsterdam, junio 1994.
- VICUÑA, A.M. y LÓPEZ, C. (1994). Informe Final del Proyecto Fondecyt 0703-91: "El diálogo filosófico como instrumento eficaz para desarrollar y fortalecer conductas y actitudes democráticas".