

## M. LIPMAN: FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA RAZONABLE

Tomás Miranda Alonso<sup>1</sup>  
Filósofo, educador,  
Formador en la línea e filosofía para niños  
[tmia0000@fresno.pntic.mec.es](mailto:tmia0000@fresno.pntic.mec.es)

### I. INTRODUCCIÓN

M. Lipman es un filósofo convencido de la potencialidad de la filosofía para transformar la educación en todos los niveles, tanto en su dimensión formal como informal. Pero todo proceso educativo ha de empezar en la infancia y, por lo tanto, la inclusión de la filosofía en el currículo, desde la etapa de educación infantil, y la adopción de la metodología de la comunidad de investigación e indagación filosófica en todas las materias constituyen la propuesta específica y diferenciada de un programa y de un proyecto educativo que tiene como objetivo enseñar a pensar, a sentir y a vivir de un modo riguroso, crítico, creativo, solidario y cuidadoso. La propuesta educativa de Lipman, conocida con el nombre provocador de *Filosofía para Niños* (FpN), parte del convencimiento profundo del poder transformador que tiene, tanto para el individuo como para la sociedad, convertir el aula en una comunidad de diálogo, cuyos participantes se ejercitan desde pequeños, como sujetos activos de su propio aprendizaje, en la realización de un pensamiento complejo, capaz de dar sentido a la multiplicidad y diversidad de la experiencia humana en su relación con el mundo, y participan, a su vez, activamente en las tareas colectivas de construcción de formas razonables de convivencia. FpN es un proyecto educativo que pretende convertir el aula en un laboratorio de racionalidad, donde sus participantes aprenden, investigan y ensayan de un modo cooperativo a pensar, a sentir y a vivir de una manera razonable, buscando espacios de convivencia donde se respete la diversidad, pero donde sean posibles también unas relaciones justas.

Una de las funciones que tradicionalmente ha venido desempeñando la filosofía es la analítica, que consiste en someter a crítica los criterios y las normas empleadas en las demás disciplinas o en nuestra propia vida cotidiana para establecer la validez y la corrección de nuestros conocimientos y actos. La otra función es de carácter más bien sintético, consistente en construir sistemas o marcos de ideas para dotar de significado nuestra praxis. En este sentido, podemos decir que los niños son también filósofos en la medida en que se cuestionan los criterios que la sociedad les proporciona para determinar la validez y la corrección de sus creencias y acciones, y porque están también comprometidos en la construcción de estructuras cognitivas capaces de dotar de significado todo lo que les ocurre en sus vidas<sup>2</sup>.

M. Lipman nació en 1924. De su paso por la escuela y por el instituto (un centro pequeño, con setenta y cinco estudiantes, en una pequeña ciudad rural, Woodbine, en South Jersey, USA) recuerda sobre todo el aburrimiento que le producía la forma en que

---

<sup>1</sup> Aportación a un proyecto de investigación en la universidad de Castilla-La Mancha, publicado en el libro: Francisco Javier Espinosa (coord.), *Ocho pensadores de hoy*, Septem Ediciones, Oviedo, 2007.

<sup>2</sup> M. LIPMAN, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, Barcelona, Gedisa, 2004, pp. 112 y ss.

se daban la mayoría de las materias y las travesuras que hacía para escapar de ese tedio<sup>3</sup>. Cuando fue reclutado por el ejército fue enviado a California y se le autorizó a asistir a la Universidad de Stanford como estudiante del curso preparatorio de la carrera de ingeniería. Un profesor de esta universidad mantuvo conversaciones de filosofía con él y como regalo de despedida le entregó dos libros que se ocupaban de J. Dewey y de su actividad como profesor en la Universidad de Columbia. Este autor fascinó y dejó perplejo al joven Lipman, a quien le sedujo la idea de matricularse de Filosofía en esta universidad, lo que consiguió en 1946, una vez acabada la guerra. Se doctoró con un trabajo sobre arte, que fue publicado después con el título *What Happens in Art*. La universidad estaba llena de energía y vitalidad, según nos cuenta Lipman, quien disfrutó de los cursos de filosofía, dictados por un claustro distinguido, entre los que se encontraban Nagel, Schneider, Buchler, Saphiro y otros.

En el otoño de 1950 marcha a París con una beca Fullbright, que le permitió estudiar un curso en la Sorbona. En esta ciudad se entrevistó con Dewey, que tenía entonces noventa años, y conoció a algunos filósofos franceses, como Merleau-Ponty, G. Marcel, Yvon Beval... La filosofía francesa le pareció llena de frescura e inquietudes en su modo de argumentación, pero sobria y solemne en su actitud ante el mundo, lo cual contrastaba con la de Estados Unidos, que era o bien una continuación del naturalismo y del pragmatismo del siglo XIX, o una prolongación del entusiasmo británico por el análisis del lenguaje. Lipman reconoce la deuda que tiene con los esfuerzos de la filosofía francesa por llegar a ser algo vitalmente relevante, y ha intentado tomar trozos de esta filosofía para integrarlos en la de su país. A esta influencia hay que añadir la fascinación que le produjo la competencia británica por el análisis conceptual.

En 1953 comienza su carrera como profesor en el campus del Brooklyn College de la City University of New York. Posteriormente ejerció como profesor en diversos centros universitarios de Nueva York, especialmente en la Universidad de Columbia. En 1974 crea en Montclair State College (New Jersey) el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC, Instituto para el desarrollo de la Investigación filosófica con Niños), donde se encuentra hasta hoy. En 1979 se publica el primer número del primer volumen de la revista *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, de la que el propio Lipman es el editor. El IAPC estuvo desde su nacimiento muy ligado al movimiento denominado *Critical Thinking*, el cual creció considerablemente gracias a la formación de la corriente que recibió el nombre de *lógica informal*, en el continente americano, o de *teoría de la argumentación*, en el europeo. Los dos principales centros estadounidenses de investigación y difusión del Critical Thinking en los ochenta y noventa fueron el Center for Critical Thinking and Moral Critique en la Sonoma State University (California) y el Institute for Critical Thinking de la Universidad de Montclair, con el que Lipman estaba estrechamente relacionado, y que edita como órgano de difusión la revista *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*.

Lipman era un profesor universitario de filosofía que, influido principalmente por Dewey, estaba interesado en la educación de los niños. Pensaba que las carencias de destrezas cognitivas que presentaban sus alumnos de lógica de la universidad tendrían que haberse corregido en la escuela primaria. Para Dewey, el fracaso de la educación se debía principalmente a que en la escuela se enseñaban los productos finales de las ciencias y no los procesos de investigación. El modelo educativo tenía que inspirarse, según él, en los procedimientos propios del proceso de investigación científica, tal como habían sido estudiados por Peirce. La educación debía tener como objetivo, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento más que la transmisión del conocimiento. De acuerdo con los planteamientos del pragmatismo aplicados a la educación, Dewey pensaba que se estimulaba mejor la reflexión del estudiante si se partía de la experiencia vivida en vez de la exposición formalmente acabada de una disciplina; y que en vez de inculcar a

<sup>3</sup> “Matthew Lipman: Una autobiografía intelectual”. Entrevista realizada por Félix García Moriyón en F. GARCÍA MORIYÓN (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp.17-46.

los estudiantes con determinados valores, lo que había que hacer era promover la reflexión comunitaria sobre aquellos valores a los que constantemente nos vemos urgidos. Lipman<sup>4</sup> reconoce la enorme influencia que en él ejercen estas ideas de Dewey, aunque toma también de otros autores algunos elementos de sus teorías: la idea de Jerome Bruner de que la herencia cultural de la humanidad puede ser enseñada sin disminuir su integridad en cualquier nivel escolar, las reflexiones de Wittgenstein y de Ryle sobre el pensamiento, y la concepción que Buber mantiene sobre el diálogo. En cuanto a su planteamiento de la educación en valores, señala también otras influencias<sup>5</sup>:

- Las concepciones de Durkheim, Weber y Piaget sobre el modo en que los individuos interiorizan los controles sociales.
- El reconocimiento de G. H. Mead de que los poderosos impulsos sociales de los niños pueden ser utilizados al servicio de la educación. Y la demostración realizada por Vigotsky de que muchos niños trabajan mejor cuando lo hacen cooperativamente.
- Las incisivas críticas de Dewey al autoritarismo en educación.
- El aire fresco que representa el giro que se produce en la filosofía hacia el lenguaje ordinario, especialmente en la obra de Wittgenstein, y la insistencia en la lógica informal.
- La analogía que Piaget y Wittgenstein establecen entre las reglas de un juego y las reglas sociales.

La lectura de Vigotsky le dio la clave para aplicar al terreno de la educación las ideas que había tomado de Dewey y de Peirce. Los estudios de Vigotsky sobre el origen social del pensamiento abogaban claramente por la redefinición del aula como una comunidad reflexiva en donde a través del diálogo se posibilita la generación de un pensamiento razonable y flexible. Otra idea del psicólogo ruso que fascina a Lipman es la que establece una estrecha conexión entre la intervención pedagógica y el desarrollo mental de los niños: el rendimiento cognitivo del niño está en función del rendimiento pedagógico del profesor. Lipman ve en Vigotsky una “clara defensa de un programa curricular que constituya una enorme disciplina dedicada a azucar la mente y a forzarla a entender lo que de otro modo asume de manera complaciente”<sup>6</sup>. Por otro lado, la lectura de *Espíritu, persona y sociedad* de George H. Mead le ayudó a entender la génesis de la comunidad a través de la comunicación, y la génesis del pensamiento en sí a través de la interiorización de dicha comunidad.

En los años sesenta Lipman empieza a pensar sobre la necesidad y la conveniencia de cambiar la educación tradicional en general, de modo que los niños pudieran recibirla favorablemente. A finales de esa década decidió escribir una novela destinada a los niños de doce años para ayudarles a que ellos mismos descubrieran las leyes más elementales de la lógica a partir de indagaciones que surgían en contextos concretos de discusión propios de las comunidades educativas de esta edad. Fue así como surgió *El descubrimiento de Harry* (año 1969, publicada en 1974), un relato en que unos escolares, acompañados por sus profesores, intentan dar sentido a sus experiencias por medio de diálogos en los que se plantean aspectos de interés lógico, como la conversión de enunciados, las inferencias lógicas, los razonamientos silogísticos, la inducción y deducción, la coherencia lógica, los razonamientos condicionales, y lo que el propio Lipman llama la lógica de las buenas razones, o lógica informal, que atiende a los aspectos pragmáticos y no meramente semánticos de la argumentación, como todo lo referente a los argumentos falaces. Para conseguir que los niños se sintieran atraídos por la investigación lógica, Lipman se apoyó en gran medida, aunque no sólo, en la lógica aristotélica, pues veía que ésta tenía en cuenta tanto el lenguaje como el mundo, dos exigencias de relevancia necesarias para atraer el interés de los estudiantes. El modelo de investigación que aparece en la novela es el de Peirce y

<sup>4</sup> *Philosophy goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 4.

<sup>5</sup> *Op. cit.*, pp. 52 y 53.

<sup>6</sup> M. LIPMAN, *Natasha*, ed. cit., p. 16.

Dewey, pues los protagonistas de ésta proceden en sus indagaciones al modo que lo harían los participantes de una comunidad de investigación científica. En 1976 se publicará la primera edición de *Investigación filosófica*, un manual para el profesorado escrito por el propio Lipman, con la colaboración de la pedagoga Anne Sharp y del lógico F. Oscanyan, que tenía como finalidad ayudar al maestro a introducirse en las cuestiones de la tradición filosófica y proporcionarle ejercicios y pautas de discusión filosófica para trabajar la novela en el aula<sup>7</sup>. Con frecuencia, los ejercicios de este manual van encaminados a posibilitar la tarea de aclaración conceptual facilitando el análisis de los distintos usos a que se ven sometidos los términos filosóficos en el lenguaje ordinario, en la línea seguida por la filosofía analítica anglosajona. Con todo, hay que decir que Lipman mantiene un cierto eclecticismo en cuanto a las herramientas que propone para animar la indagación filosófica en el aula, ya que éstas se caracterizan por su diversidad, por su deseo de conectar con los intereses de los estudiantes y por abrir posibilidades de diálogo, y no por la fidelidad estricta a un determinado planteamiento o tradición filosófica<sup>8</sup>.

Lipman utiliza novelas, creadas por él, para animar la investigación filosófica en el aula ya que, a su juicio, las historias que se narran en ellas son más fáciles de leer que los libros de texto y despiertan en los niños el deseo de continuar la lectura hasta llegar al final del relato. Por otro lado, las novelas, a diferencia de los libros de texto, tienen una unidad orgánica, que facilita el movimiento propio de la investigación, y constituyen un excelente ejemplo del propio proceso de indagación: “Los libros de texto siempre están añadiendo más y más información, mientras que las novelas tienen una unidad orgánica. Cada elemento funciona simultáneamente con el fin de crear un movimiento, y éste es el movimiento propio de la investigación. Los niños de ficción de las novelas están explorando, están investigando, intentan descubrir los significados que necesitan para seguir. Así, el texto es importante como un instrumento que facilita la investigación y, a la vez, es un instrumento que sirve para ejemplificar el propio proceso de investigación”<sup>9</sup>.

Durante los años siguientes Lipman tuvo que dedicarse a dar cursos de formación del profesorado y de formación de formadores. Por aquella época los responsables del Departamento de Educación de New Jersey le propusieron hacer un programa de educación moral, y es así como surge la novela *Lisa*, publicada en 1976. Al año siguiente se edita el manual para el profesorado correspondiente a esta novela, *Investigación ética*. Así, fueron surgiendo el resto de novelas y de manuales que forman el currículo completo de FpN y que, siguiendo el orden de las edades a que va dirigido, sería:

- *Hospital de muñecas* (4-6 años). Manual: *Entendiendo mi mundo*. Un relato que permite una discusión sobre la propia identidad personal<sup>10</sup>.
- *Elfie* (5-6 años). Manual: *Relacionando nuestros pensamientos*. Se centra en el conocimiento de uno mismo y en la exploración de los aspectos problemáticos de la experiencia<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> Una exposición sistemática e introductoria de la lógica del programa, con pretensiones de servir de ayuda al profesorado puede encontrarse en mi *El juego de la argumentación*, Madrid, De la Torre, 1995 (2º ed.).

<sup>8</sup> Véase la gran cantidad de fuentes y referencias que el propio Lipman reconoce haber tenido en cuenta en *El descubrimiento de Harry*: “Sources and References for *Harry Stottlemeier’s Discovery*”, en SHARP, A. Y REED, R. (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier’s Discovery*, Philadelphia, Temple University Press, 1992, pp. 189-266.

<sup>9</sup> “Entrevista con Matthew Lipman” de Eulalia Bosch, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 2005, 1992, p.18.

<sup>10</sup> A. M. SHARP y L. SPLITTER, *Hospital de muñecas*, Madrid, De la Torre 2006; A. M. SHARP y L. SPLITTER, *Entendiendo mi mundo*, Madrid, De la Torre, 2006.

<sup>11</sup> M. LIPMAN, *Elfie*, Madrid, De la Torre, 2000; M. LIPMAN, *Relacionando nuestros pensamientos*, Madrid, De la Torre, 2001.

- *Kio y Guss* (7-8 años). Manual: *Asombrándose ante el mundo*. Su objetivo es el de potenciar las destrezas de razonamiento en el descubrimiento del mundo que nos rodea<sup>12</sup>.
- *Pixie* (9-10 años). Manual: *En busca del sentido*. Investigación sobre el lenguaje, sobre la construcción de relatos y de la propia identidad<sup>13</sup>.
- *Nous* (10 años). Manual: *Decidiendo qué hacemos*. Continuación de *Pixie*, centrada en cuestiones éticas<sup>14</sup>.
- *El descubrimiento de Harry* (11-12 años). Manual: *Investigación filosófica*. Ed. De la Torre<sup>15</sup>.
- *Lisa* (13-14 años). Manual: *Investigación ética*. Aplicación de las destrezas de razonamiento a la investigación y análisis de la experiencia moral<sup>16</sup>.
- *Suki* (15-16 años). Manual: *Escribir, cómo y por qué*. Investigación estética<sup>17</sup>.
- *Mark* (17-18 años). Manual: *Investigación social*. Investigación sobre cuestiones de filosofía social y política<sup>18</sup>.
- *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Último relato de Lipman, interesante para los estudiantes de pedagogía, psicología y sociología<sup>19</sup>.

Desde su fundación, el IAPC ha tenido los siguientes objetivos:

1. Dirigir, supervisar y desarrollar investigaciones teóricas y empíricas sobre la enseñanza de la filosofía y el papel de ésta en la consecución de los objetivos educativos.
2. Producir los elementos curriculares del programa y formar a profesores de todo el mundo en la aplicación del mismo y en la pedagogía de la comunidad de investigación.
3. Contribuir a la reforma educativa en la línea defendida por FpN, extendida por todo el mundo.

Además del crecimiento interno que ha experimentado el programa, también se ha producido otro tipo de desarrollo en la medida en que se ha difundido y se está aplicando en muchos países de los cinco continentes. Las novelas y los manuales se han traducido parcial o totalmente a más de veinte lenguas; se han creado nuevos materiales curriculares, que suponen una alternativa a los propios de Lipman y que pretenden estar más adaptados a las peculiaridades de los países en los que surgen; han aparecido revistas para difundir trabajos sobre el programa (en nuestro país se edita en castellano y portugués *Aprender a pensar: Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y para Crianças*, que en la actualidad es una revista publicada en CD con el título *Filosofía para Niños*, y en catalán se edita *Butlletí de Filosofia 6/18*); se han realizado tesis doctorales sobre aspectos relacionados con el programa. El organismo responsable de la coordinación internacional es el International Council for

<sup>12</sup> M. LIPMAN, *Kio y Guss*, Madrid, De la Torre, 1992; M. LIPMAN, *Asombrándose ante el mundo*, Madrid, De la Torre, 1993.

<sup>13</sup> M. LIPMAN, *Pixie*, Madrid, De la Torre, 1989; M. LIPMAN, *En busca del sentido*, Madrid, De la Torre, 1989.

<sup>14</sup> M. LIPMAN, *Nous*, Madrid, De la Torre, 2004; M. LIPMAN, *Decidiendo qué hacemos*, Madrid, De la Torre, 2004.

<sup>15</sup> M. LIPMAN, *El descubrimiento de Harry*, Madrid, De la Torre, 1989; M. LIPMAN, *Investigación filosófica*, Madrid, De la Torre, 1988

<sup>16</sup> M. LIPMAN, *Lisa*, Madrid, De la Torre, 1988; M. LIPMAN, *Investigación ética*, Madrid, De la Torre, 1988.

<sup>17</sup> M. LIPMAN, *Suki*, Buenos Aires, Manantial, 2000; M. LIPMAN, *Escribir, cómo y por qué*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

<sup>18</sup> M. LIPMAN, *Mark*, Madrid, De la Torre, 1989; M. LIPMAN, *Investigación social*, Madrid, De la Torre, 1990.

<sup>19</sup> Obra ya citada.

the Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), cuya fundación se produjo en Dinamarca en el año 1985 y celebra un congreso cada dos años. La coordinación europea se realiza mediante en el proyecto SOPHIA.

Lipman ha sido profesor visitante y conferenciante en un gran número de universidades de todo el mundo. La primera visita que hizo a España se produjo en el congreso que la Sociedad Española de Filosofía (SEPM) celebró en 1985 sobre Filosofía y juventud, al que acudieron unos 350 profesores de toda España, la mayoría de ellos imbuidos por los anhelos de reforma educativa y de renovación pedagógica propios de aquellos años. La propuesta de Lipman conectaba con la exigencia de la reforma educativa planteada por el ministerio y con los fundamentos teóricos de la misma, especialmente con los planteamientos propios de la psicología cognitiva y de la teoría del aprendizaje constructivista. En julio de 1988 se celebraba en Madrid el primer seminario de formación para profesores en Filosofía para Niños, que fue dirigido por la propia Ann M. Sharp y codirigido por Félix García Moriyón. Después de éste se han realizado gran cantidad de cursos de formación para el profesorado de todos los niveles educativos y para formadores del profesorado, siempre con el apoyo de los Centros de Profesores y de Recursos y de las propias universidades, y son muchos también los profesores que están implicados en la aplicación del programa<sup>20</sup>.

## II. FILOSOFÍA Y RAZONABILIDAD

La preocupación fundamental de Lipman es descubrir cómo la filosofía puede ayudar a una transformación profunda de la escuela en la medida en que ésta asuma como finalidad principal no tanto enseñar a aprender cuanto enseñar a pensar. Las sociedades democráticas actuales y la rápida expansión de la sociedad de la información y del conocimiento ya no necesitan sólo una persona instruida, sino una persona capaz de pensar por sí mismo. Las democracias no pueden funcionar sin ciudadanos reflexivos y razonables, y, por ello, si queremos adultos que piensen, dice Lipman<sup>21</sup>, debemos educar niños que piensen. Dicho de otro modo, la democracia, entendida como proyecto ético-político, y no meramente como un instrumento de elección de representantes, supone ciudadanos críticos y participativos en la toma de las decisiones que afectan a la colectividad, las cuales se deben justificar mediante las razones presentadas en un proceso de diálogo y no mediante la fuerza o la violencia que algunos grupos pueden ejercer sobre los demás.

En la consecución de este objetivo educativo la filosofía puede aportar una ayuda inestimable si se plantea de un modo adecuado desde los primeros cursos de educación infantil y primaria, y, por ello, lo que se propone en FpN es su presencia en la escuela. Hay una larga tradición, que se remonta a Platón, para la que la filosofía está construida como un pensamiento excelente y ello no sólo por su relevancia en los procedimientos de clarificación de conceptos, sino también por haber sido a lo largo de la historia una fértil fuente de ideas. La filosofía se ha preocupado por clarificar significados, analizar conceptos, cuestionar los criterios que hacen que un enunciado sea verdadero, establecer las leyes que determinan la validez de una implicación lógica o de un argumento, analizar la estructura formal de los procesos de investigación, descubrir las consecuencias que puede tener para la vida humana mantener unas creencias u otras. También se ha ocupado del análisis de las ideas regulativas que orientan nuestro conocimiento, nuestra acción y nuestra búsqueda y creación de sentido —verdad,

<sup>20</sup> Algunas asociaciones de FpN disponen de página web. Asturias:

[www.filonenos.org.portal.htm](http://www.filonenos.org.portal.htm); Valencia: [www.fpncomval.com](http://www.fpncomval.com); Asociación Centro de Filosofía para Niños: [www.filosofiaparaninos.com](http://www.filosofiaparaninos.com); Cataluña: [www.grupiref.org](http://www.grupiref.org). La dirección del International Council for the Philosophical Inquiry with Children es: [www.icpic.org](http://www.icpic.org); la del Institute for the Advancement of Philosophy for Children es: [www.cehs.montclair.edu/academic/iapc](http://www.cehs.montclair.edu/academic/iapc) y la de SOPHIA: [www.sapere.net](http://www.sapere.net).

<sup>21</sup> Véase “La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud”, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, 1985, 3, pp.7-12.

bondad y belleza—. Por otro lado, dice Lipman, la filosofía es la madre de todas las ciencias, ya que cuando la especulación filosófica se vuelve más rigurosa y fundamentada, cuando comienza a darse la cuantificación, la experimentación y la verificación, la filosofía se convierte en ciencia, siendo, por tanto, la fuente de las ideas que preceden al desarrollo de toda empresa científica<sup>22</sup>

Lipman mantiene el ideal ilustrado de que la educación ha de tener como idea regulativa el cultivo de la racionalidad y el ejercicio del pensamiento crítico. Sin embargo, establece una interesante distinción entre los términos “racionalidad” y “razonabilidad”. El primero lo aplica más bien a los procesos cognitivos que tienen que ver más con el método de investigación científica y con aquella disposición de medios que permiten conseguir con mayor facilidad unos fines predeterminados. Hay, pues, distintos tipos de racionalidad, según las instituciones y actividades a las que la refiramos: la racionalidad científica, la racionalidad de un ejército, de una iglesia, de una empresa, de un banco, la de una medida económica que tiene como objetivo reducir los gastos de producción. En este sentido, la *racionalidad* incluiría lo que R. Paul<sup>23</sup> entiende por *pensamiento crítico en sentido débil* o *pensamiento diestro*, es decir, un pensar que busca los medios más apropiados para conseguir los fines que se nos imponen o que quedan al margen de cualquier cuestionamiento. En otras ocasiones Lipman relaciona la *racionalidad* con la exigencia kantiana de obediencia a unos principios universalizables que dimanen de una Razón que podríamos llamar desencarnada y descontextualizada. La *razonabilidad*, sin embargo, no se debe identificar con la *racionalidad* científica, pues hay muchos aspectos de la realidad, especialmente aquellos que tienen que ver con la vida y la acción de los seres humanos, que no pueden ser comprendidos con la precisión de la ciencia. Podríamos decir que la *razonabilidad* incluye una *racionalidad* atemperada por el juicio, que tiene en cuenta los aspectos problemáticos de la experiencia, que usa una lógica de las buenas razones, de lo apropiado, de lo correcto, pero siempre teniendo en cuenta el caso particular y las consecuencias que se derivarían de una determinada acción o del mantenimiento de un conjunto de ideas o creencias. Se trata de una racionalidad aproximativa, que desarrolla un sentido de lo adecuado, verosímil o razonable, en lugar de pretender que nuestro conocimiento de las cosas se corresponda exactamente con la realidad y que se queda provisionalmente satisfecha al plantearse metas razonables, aun cuando no sean del todo racionales: “*Razonabilidad*, entonces, no es pura y simplemente el producto de la actividad lógica de alguien sino que se construye, ladrillo a ladrillo, con los esfuerzos de una persona para ser reflexiva, considerada, para buscar compromisos que preserven la integridad, para ser abierta a los puntos de vista y a los argumentos de los demás, para buscar medios apropiados para los fines que uno se propone, del mismo modo que para buscar fines apropiados para los medios que uno tiene a su disposición, y para buscar soluciones que tengan en cuenta todos los intereses”<sup>24</sup>. El pensamiento razonable se acerca a lo que R. Paul, a su vez, considera *pensamiento crítico en sentido fuerte*, un pensamiento que no se detiene en su labor de cuestionamiento y autocuestionamiento de los fines, y que busca conocimientos y acuerdos con pretensión de validez intersubjetiva, permitiendo, al mismo tiempo, la disidencia, pero consciente de que los problemas multilógicos, aquellos que tienen un carácter multidireccional, sólo pueden ser analizados desde diferentes puntos de vista.

Si la *racionalidad* puede ser considerada la idea regulativa de la investigación científica, la *razonabilidad* lo es del proceso educativo. La sociedad democrática actual exige ciudadanos razonables y, por ello, el fin de la educación debería ser la formación de personas razonables que asumen responsablemente su participación en la sociedad. Y es en este punto donde radica la importante contribución que la filosofía puede hacer a

<sup>22</sup> M. LIPMAN, A. SHARP Y F. OSCANYAN, *La filosofía en el aula*, Madrid, De la Torre, 1992.

<sup>23</sup> R. PAUL, *Critical Thinking*. Center for Critical Thinking and Moral Critique. California, Sonoma State University, 1990

<sup>24</sup> “Unreasonable People and Inappropriate Judgments”, *Inquiry*, 1992, vol. 10, nº 3, P. 21. La traducción es mía.

este ideal educativo. La filosofía puede ayudar a desarrollar un pensamiento razonable cuando la planteamos como una materia más del currículo, donde se anima a los niños a reflexionar y a discutir con el resto de los compañeros y su profesor sobre los aspectos problemáticos de su propia experiencia, tal y como se presentan en los distintos acontecimientos de su vida cotidiana o en los mismos cuentos o relatos, que a ellos les encantan. Las novelas de Lipman y los manuales destinados al profesorado son excelentes medios para conseguir que el aula se convierta en una comunidad que mediante el diálogo realiza cooperativamente una auténtica investigación o indagación filosófica. En este sentido, la filosofía es a la enseñanza del pensamiento como la literatura y la sintaxis lo es a la de la lectura y escritura. Pero la mera inclusión de la filosofía en el currículo no es condición suficiente para que se produzca una educación en la razonabilidad. Para ello sería necesario también incluirla como eje transversal en las demás materias con el fin de facilitar a cada una de ellas el que añada a su pensamiento disciplinar la enseñanza del pensar sobre el pensamiento en dicha disciplina: “Pero precisamente esta apertura de las disciplinas hacia su propia reflexión —hecha con los estudiantes— sobre su propia metodología: sus supuestos, sus definiciones, sus comprensiones idiosincrásicas, su autoimagen, sus razonamientos y sus criterios, nos indica que estamos frente a un movimiento de orientación filosófica. Necesitamos, pues, de ambos, de la filosofía para el currículo y del pensamiento complejo en las otras disciplinas”<sup>25</sup>.

No es verdad que la enseñanza de la filosofía contribuya sin más a formar ciudadanos más críticos. Durante la dictadura de Franco su presencia en el bachillerato no creo que respondiera a esta intención<sup>26</sup>. Según Lipman, la filosofía ayuda a educar personas razonables, es decir, ciudadanos capaces de un pensamiento complejo -pues la razonabilidad tiene las mismas características que el pensamiento complejo-, si se plantea como una actividad que se produce en el marco de una comunidad de investigación o indagación filosófica. Es, por tanto, el diálogo filosófico realizado con la metodología de la comunidad de investigación el motor que puede convertir nuestras aulas en laboratorios de razonabilidad.

En lo que sigue expondré lo que Lipman entiende por pensamiento complejo y las características que, según él, ha de tener una comunidad de investigación filosófica.

### III. EL PENSAMIENTO COMPLEJO<sup>27</sup>

La persona razonable es aquella que es consciente de la complejidad de la realidad y, por ello, se ejercita en el ejercicio de un pensamiento complejo, no

<sup>25</sup> M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997, p. 207.

<sup>26</sup> Sobre la práctica filosófica en el aula es muy recomendable el excelente libro de FÉLIX GARCÍA MORIYÓN, *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*, Madrid, De la Torre, 2006.

<sup>27</sup> De acuerdo con las razones que expone Virginia Ferrer en la introducción de *Pensamiento complejo y educación*, versión castellana de la primera edición del libro de Lipman *Thinking in education*, del que, a su vez, es la traductora, voy a utilizar el término “pensamiento complejo” para referirme al “higher-order thinking”, ya que el propio Lipman define en muchas ocasiones, este último como el pensamiento que tiende hacia la complejidad, contraponiéndolo al pensamiento simplista, monolítico, reduccionista —“lower-order thinking”—. No creo que la diferencia de niveles se corresponda aquí con una distinción entre un tipo de pensamiento inferior, más próximo al del resto de los animales, y otro superior, que tiene que ver con las facultades más específicamente humanas. El mismo Lipman nos advierte que la aproximación al pensamiento que él defiende es contextual y no jerárquica, pues ninguna habilidad cognitiva es, por sí misma, mejor que otra (Lipman 1991, p. 98). Con todo, en la segunda edición de *Thinking in Education*, publicada en el año 2003, Lipman abandona el término “higher-order thinking”, e introduce el de “reflective thinking”, para referirse a un tipo de pensamiento recursivo, metacognitivo, auto-correctivo y capaz de reflexionar tanto sobre su metodología como sobre los contenidos de que trata.

dogmático, consciente de su propia falibilidad, abierto a la crítica del otro, y que se deja cuestionar por las voces y las críticas de los otros, ante quienes está en una constante actitud de escucha. Este tipo de pensamiento es, a la vez, crítico, creativo y cuidadoso, consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones, y capaz de imaginar nuevas formas de mirar y relacionar los elementos integrantes de la experiencia.

El pensamiento complejo, dice Lipman, tiende a ser rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio. Es, por ello, un pensamiento de calidad, porque es rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y porque incluye todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido de que tratan. El pensamiento complejo no es fruto únicamente del esfuerzo individual, ya que tiene una dimensión social, como dice Connie Missimer<sup>28</sup>. Se trata de un pensamiento que toma en consideración todas las alternativas y las coteja con la realidad, en vez de buscar el *argumento perfecto* y definitivo: “Somos, en el fondo, una comunidad deliberativa -lo que Karl Popper denominó una “sociedad abierta”-, y por tanto es imposible que haya un punto de vista tan favorecido y tan privilegiado que por sí solo se constituya la Perspectiva Dominante, el “Ojo Divino” capaz de construir el Argumento Perfecto. Nosotros nos decantamos por la posición antes descrita, es decir, que la objetividad es polimórfica, en donde cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar lo revelado por otra perspectiva”<sup>29</sup>.

El pensamiento complejo es, a su vez, un pensamiento crítico, un pensamiento creativo y un pensamiento cuidadoso, propiedades estas que son como las tres caras inseparables en la realidad de una especie de moneda tridimensional. No se da ninguno de estos tres tipos de pensamiento sin la concurrencia de los otros dos. Sólo con el fin de hacer una exposición analítica de las propiedades de cada uno de estos tipos de pensamiento vamos a proceder a realizar una distinción entre ellos, la cual es, por supuesto, totalmente artificial<sup>30</sup>.

#### A. Pensamiento crítico

- Los productos del pensamiento creativo son los juicios, los buenos juicios, los cuales son determinaciones del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. El buen juicio sería el descendiente de la antigua noción de sabiduría. Siguiendo a Aristóteles, podemos decir que cuando realizamos bien los juicios prácticos, los juicios productivos y los juicios teóricos nos convertimos en sabios. Pero para que los juicios sean buenos han de basarse en criterios, han de ser autocorrectivos y han de ser sensibles al contexto.
- El buen juicio se basa en criterios. Éstos son reglas o principios utilizados en la realización de un juicio. El pensamiento crítico es, aunque no sólo, un pensamiento hábil, y, por ello, está fundamentado y estructurado, es convincente y refuerza el pensamiento. Lo contrario de esto sería un pensamiento amorfo, desorganizado, arbitrario, azaroso, caprichoso e inestructurado. Los buenos juicios se apoyan en razones, y los criterios son un tipo de razones valiosas. Entre los criterios a que solemos apelar

<sup>28</sup> “Why Two Heads are Better than One: Philosophical and Pedagogical Implications of a Social View of Critical Thinking”, *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 1988, pp. 388-402. (La traducción es mía)

<sup>29</sup> *Thinking in education*, Cambridge University Press, 1991. Cito según la traducción al castellano de Virginia Ferrer: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997 p. 102.

<sup>30</sup> En la segunda edición de *Thinking in Education* Lipman reserva el término de “multidimensional thinking” a aquel pensamiento que consigue integrar equilibradamente la dimensión crítica, la creativa y la cuidadosa. Este tipo de pensamiento intenta integrar también lo cognitivo y lo afectivo, lo perceptual y lo conceptual, lo físico y lo mental, lo sometido a reglas y lo no sometido a reglas (pp. 199 y s.).

para establecer la objetividad de nuestros juicios descriptivos, prescriptivos y evaluadores podemos distinguir: estándares, leyes, estatutos, reglas, principios, definiciones, ideales, propósitos, pruebas, hallazgos experimentales, métodos, programas, etc. Cuando tenemos que elegir entre varios criterios, acudimos a los metacriterios, como por ejemplo, la coherencia, la relevancia, la fuerza... Pero esto no basta, pues si queremos que nuestro pensamiento sea crítico en sentido fuerte y no meramente hábil, debemos tener en cuenta otros criterios de un mayor grado de generalidad, los megacriterios, entre los que se incluyen la verdad, la bondad, la corrección, la belleza, el sentido... Pero, como veremos después, el cuestionamiento de nuestros juicios desde estos megacriterios no puede llevarse a cabo si no es en una comunidad de diálogo, pues sólo el punto de vista del otro es capaz de hacerme poner en tela de juicio mis creencias y prejuicios más profundos.

- Los buenos juicios son autocorrectivos. Según Ch. Peirce, una de las características más importante de la investigación es su interés por descubrir las propias debilidades y rectificar los errores en sus procesos. Para Lipman, la ventaja de convertir el aula en una comunidad de investigación radica en que sus miembros empiezan a corregirse entre ellos y a criticarse mutuamente los métodos y los procesos, y en la medida en que cada participante sea capaz de interiorizar la metodología de la comunidad de investigación, será capaz también de aplicar procesos autocorrectivos a su propio pensamiento.
- Los buenos juicios son sensibles al contexto. El pensamiento crítico además de ser sensible a las uniformidades y regularidades que son genéricas e intercontextuales, también es sensible a las características de cada situación, que son holísticas y específicas de contexto. Ello implica, entre otras cosas el reconocimiento de circunstancias especiales para considerar, por ejemplo, si un razonamiento concreto en un determinado contexto es falaz o no, o para valorar la corrección de una conducta en una situación dada, o para entender el significado de un discurso pronunciado en una circunstancia determinada.

### B. Pensamiento creativo

Lipman entiende el pensamiento creativo como “aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotranscendental, y sensible a criterios”<sup>31</sup>. A continuación establece una comparación entre este tipo de pensamiento y el pensamiento crítico:

<i>Pensamiento crítico</i>	<i>Pensamiento creativo</i>
Megacriterios: la verdad	Megacriterios: el significado
Busca el juicio	Busca el juicio
Regido por criterios particulares	Sensible a criterios contrastados
Autocorrectivo	Autotranscendental
Sensible al contexto	Regido por el contexto

Si atendemos a los criterios, el pensamiento creativo es:

- Imaginativo: desafiante, expresivo, apasionado, articulado, visionario, brillante.
- Holístico: auto-trascendente, unificado, coherente, integrado, ordenado, orgánico.
- Inventivo: experimental, original, fresco, inquisitivo, nuevo, independiente, antidogmático.
- Generador: mayéutico, productivo, fecundo, fértil, estimulador, productor de controversias.

<sup>31</sup> M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*, ed. cit., p. 266.

En cuanto a los megacriterios, no quiere decir que el pensamiento creativo se desinterese de la verdad y que el pensamiento crítico se desinterese del significado. Se trata sólo de una cuestión de prioridades. Por otro lado, la expresión “regido por” sugiere mayor coerción que la frase “sensible a”. También hay que señalar que no existe pensamiento creativo que no venga traspasado por los juicios críticos, del mismo modo que no hay pensamiento crítico que quede al margen de los juicios creativos.

Lipman compara la interrelación que se establece entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo con la que se da entre las dos manos cuando estamos manipulando algo: cada una de ellas hace tareas diferentes pero que van dirigidas a la consecución de un único fin. En términos generales, podemos decir que el pensamiento crítico está regido por criterios; avanza de un modo más mecánico y rutinario, por lo que es más de tipo lineal y explicativo; aparece bajo formas computacionales; es cuantitativo; suele utilizar el estilo expositivo. Mientras que el pensamiento creativo está regido por valores que fluyen en el contexto global en que se produce dicho pensamiento; avanza como la mariposa que despliega sus alas en el horizonte, por lo que es más de tipo expansivo e inventivo; realiza conjeturas, formula hipótesis e imagina; es cualitativo; prefiere el estilo narrativo. Podríamos continuar la lista de diferencias, pero lo importante es insistir en que el pensamiento complejo implica la interconexión y la interpenetración de estos dos tipos de pensamiento.

Una de las características más importantes de la dimensión creativa del pensamiento o de la racionalidad es la utilización de metáforas para pensar lo que queda más distante de nuestra inmediata experiencia. Ya en uno de sus primeros libros Lipman<sup>32</sup> señalaba la importancia que tiene nuestro cuerpo en la creación de metáforas, anticipando en este punto los planteamientos de M. Johnson sobre la relación existente entre la experiencia corporal, los esquemas, la imaginación y el significado. Nuestros movimientos corporales, nuestras manipulaciones de objetos y nuestras interacciones perceptivas implican pautas de comportamiento que sirven para dar coherencia y estructura a nuestra experiencia. Estas pautas, dice M. Johnson<sup>33</sup> son de naturaleza imaginativa y a partir de ellas se realizan las proyecciones metafóricas con las que realizamos gran parte de nuestro razonamiento cotidiano, científico, jurídico, profesional, poético. En gran medida, nuestro sistema categorial tiene su base en sistemas de metáforas, e incluso los conceptos específicamente filosóficos se forman también a partir de proyecciones de nuestra experiencia corporal<sup>34</sup>.

De todo esto podemos concluir que Lipman nos habla de un racionalidad encarnada, que se ejercita a partir de nuestra orientación y experiencia corporal, la cual siempre es afectiva, y que construye significados en un proceso que depende de nuestra

<sup>32</sup> *What Happens in Art*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1967.

<sup>33</sup> M. Johnson es profesor de Filosofía en la Universidad de Oregon y uno de los representantes de lo que se puede llamar *semántica de la comprensión*, que, frente a la *semántica objetivista*, de la que Frege sería el máximo representante, defiende que entre los símbolos y el mundo representado está la comprensión, que es un modo de “ser en” o de “tener un mundo”. Es a través de nuestros esquemas corporales como nosotros tenemos experiencia del mundo, y estos esquemas nos permiten proyectar el conocimiento que tenemos de un ámbito de la realidad más cercano a nuestra experiencia corporal a otros ámbitos más distantes. LIPMAN (1991 p. 267) ve en estas aportaciones de JOHNSON (*The body in the Mind*, University of Chicago Press, 1987. Trad. castellana: *El cuerpo en la mente*, Madrid, Debate, 1991) una corroboración de sus propios planteamientos sobre este tema mantenidos ya en los años sesenta. Sobre el papel que desempeña el cuerpo en la construcción de significados puede consultarse mi “El cuerpo, fuente del significado” (BLANCO, C.; MIRANDA, T. y MIÑAMBRES, A. (coords.): *Pensando el cuerpo, pensando desde el cuerpo*, Albacete, Popular Libros, 2002, pp. 51-72).

<sup>34</sup> Sobre la función cognitiva de la metáfora M. Johnson ha publicado varios trabajos con G. Lakoff, profesor de lingüística de la Universidad de California. En *Philosophy in the Flesh* (New York, Basic Books, 1999) investigan las metáforas que dan lugar a los conceptos filosóficos centrales de la filosofía occidental.

constitución biológica y de nuestra dimensión social y cultural. Debido a nuestra constitución lingüística no podemos dejar de contar con el otro para construir modelos de la realidad, los cuales no surgen de la nada, pues el ejercicio de todo razonamiento se produce en un determinado marco contextual, sin el cual no sería posible la comprensión como interpretación. Pero este trasfondo de ideas y creencias con y en las que vivimos puede ser, a su vez, cuestionado por otros pensadores críticos y creativos que se abren al diálogo en comunidades que buscan belleza, justicia y verdad. Hay que enfatizar que aquí se entiende “verdad” -y no, “la verdad”- como acuerdos intersubjetivos contrastados con la propia acción creadora, que es transformadora de la realidad, acuerdos en donde se integran diferentes visiones del mundo, integración que, como diría Bajtin, permite la disidencia y la polifonía.

Si nuestro pensamiento es de naturaleza narrativa, entonces la educación para pensar la complejidad debe potenciar el desarrollo de una *racionalidad imaginativa*, capaz de crear nuevos esquemas relacionales –relatos- que ayuden a los hombres y a las mujeres en su praxis liberadora. Al proponer Lipman como una posible definición de filosofía “el examen autocorrectivo de modos alternativos de actuar, decir y hacer”, deja clara la relación de ésta con la creatividad<sup>35</sup>.

### C. Pensamiento cuidadoso (“caring thinking”)

Este término fue introducido por Lipman para designar una de las dimensiones del pensamiento complejo en la 6ª Conferencia Internacional sobre El Pensamiento, que se celebró en Boston en 1994. Se insiste en esta dimensión del pensamiento en la segunda edición de *Thinking in Education*. Con su propuesta se opone a aquellos que establecen una línea demarcatoria clara entre procesos cognitivos y procesos afectivos, para quienes los sentimientos son estados psicológicos que pueden preceder, acompañar o seguirse de nuestras operaciones de pensamiento, pero que no se confunden con éstos. Para Lipman, pensar consiste en descubrir, inventar, conectar y tener experiencia de relaciones, y sostiene que algunos sentimientos tienen funciones cognitivas, entre ellos el cuidado. Siguiendo a Catherine Z. Elgin<sup>36</sup>, las emociones, dice Lipman, tienen una función cognitiva cuando se insertan en creencias. Así, una emoción no puede ser considerada como miedo si uno no cree estar en peligro. Las emociones también proporcionan un marco de referencia: por ejemplo, el amor de los padres es el marco dentro del cual se organizan un conjunto de sentimientos, actitudes y acciones. Las emociones nos ayudan también a enfocar una situación, de modo que nos damos cuenta mejor de aquello que nos interesa. Y las emociones subrayan, hacen que determinadas cosas sobresalgan, dirigiéndonos la atención: nos proporcionan orientaciones, pautas de sensibilidad, y, por ello, podemos decir que en su funcionamiento se asemejan mucho a las creencias<sup>37</sup>.

Si la verdad es el ideal regulativo del pensamiento crítico, y el significado lo es del pensamiento creativo, el valor lo sería del pensamiento cuidadoso. Un estudiante aprende a pensar cuidadosamente cuando no sólo aprende matemáticas, geografía o historia, sino cuando aprende también a pensar matemáticamente, geográficamente o históricamente. Lo contrario de este tipo de pensamiento sería un pensamiento descuidado, retraído, insensible, duro, no apreciativo. Valorar supone apreciar y estimar, proceso que no se debe confundir con el de evaluar, que equivale a tasar, calcular<sup>38</sup>. El pensamiento que valora lo que vale, lo que tiene valor, es un pensamiento cuidadoso, el cual es, por ello, respetuoso con el valor de la racionalidad, capaz de apreciar la belleza y de admirar la virtud, protector de lo que merece la pena ser conservado, preocupado por e implicado en el destino del mundo y de sus habitantes, y compasivo, pues padece con quien sufre. Cuando pensamos cuidadosamente, prestamos atención a lo que consideramos importante, a lo que está a nuestro cuidado.

<sup>35</sup> *Philosophy goes to School*, ed. cit., p. 173.

<sup>36</sup> *Considered Judgment*, Princeton, Princeton University Press, 1996; pp. 146-169.

<sup>37</sup> M. LIPMAN (2003), pp. 128 y s.

<sup>38</sup> Distinciones que J. DEWEY estableció en “Theory of Valuation”, en *International Encyclopaedia of Unified Science*, Chicago, University of Chicago Press, 1939.

Ann M. Sharp nos dice cómo este tipo de pensamiento puede ser desarrollado a través de la comunidad de indagación filosófica tal y como FpN propone: “Se puede decir que el pensamiento cuidante es una disposición para entender al otro desde el otro y comprender su origen o de dónde procede desde sí mismo. Pero es mucho más. Los niños y niñas se ejercitan en el pensamiento cuidante cuando llegan a ser conscientes de las cosas que aprecian y desarrollan estrategias para proteger o cuidar esas cosas. Por ejemplo, cuando se adquiere destreza en hacer filosofía con los otros, una de las cosas que se aprende a apreciar es el método mismo de la investigación. Así, la variedad de herramientas de investigación se convierte en *apreciada o preciosa* y uno se preocupa de ella como se hace con el muñeco favorito o el amigo especial. El diálogo se convierte también en algo que se *estima* -es la manera que tienen los niños y niñas de llegar a entender de una manera más *comprensiva* el mundo-”<sup>39</sup>. FpN tiene entre sus objetivos perfeccionar el juicio moral desarrollando en los niños las técnicas que están implicadas en la elaboración de dichos juicios y desarrollando en ellos al mismo tiempo el amor por y el cuidado de estas técnicas. Lipman nos dice que es poco valioso enseñarle a un niño las máximas universales de acción si este niño no se interesa por nadie; la educación moral implica una educación de la sensibilidad que nos permita reconocer los sentimientos de los demás y conmovernos ante ellos.

El pensamiento complejo no es axiológicamente neutro, pues tiene aspectos éticos y estéticos de los que no podemos prescindir. Así, por ejemplo, no se puede pensar sobre lo que hay que hacer en el mundo sin tener en cuenta las consecuencias medioambientales. Por ello, si al pensamiento complejo le quitáramos la dimensión del cuidado, entonces se vería privado del componente axiológico.

El cuidado es una clase de pensamiento cuando realiza operaciones tales como examinar alternativas, descubrir o inventar relaciones, establecer conexiones entre las relaciones y calibrar diferencias. El cuidado es un tipo de pensamiento afectivo, como nos ilustra el siguiente ejemplo: “Tú observas que un niño inocente está siendo abusado y te indignas. ¿Se podría calificar tu indignación como pensamiento? Seguramente tu indignación implica un tomar conciencia de que abusar de un inocente está fuera de lugar, e implica el convencimiento adicional de que la indignación que tú sientes está justificada. No es probable que la indignación se produzca por un suceso causal aislado: necesita una razón. La razón puede no ser fuerte, ni buena pero es una razón, no una causa, y es *parte de la indignación misma*”<sup>40</sup>. La indignación que uno siente es el desarrollo inicial de un darse cuenta de que alguien inocente está siendo herido y además de que esa conducta es inapropiada y, por tanto, carente de justificación. Una misma situación puede producir distintas emociones y distintos comportamientos. Así, ante un niño pobre que se encuentra mendigando en la calle, alguien puede tener una emoción de desprecio que le lleve a cambiarse de acera, otra persona puede experimentar un sentimiento de compasión que le induzca a darle unas monedas, y, por último, otra persona puede indignarse ante la injusticia de una sociedad que permite que haya seres humanos que no pueden vivir conforme a la dignidad que les corresponde como personas, y este sentimiento le puede llevar a comprometerse con un grupo que trabaja por evitar las causas de la pobreza. Como dice M. Nussbaum<sup>41</sup>, son las emociones las que nos hacen reconocer la dimensión personal del problema y las que posteriormente nos conducen a obrar.

<sup>39</sup> “Entrevista a Ann M. Sharp” por JUAN CARLOS LAGO BORNSTEIN, p. 15, en *Filosofía para Niños. Revista internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para niños y Niñas y de Filosofía para Crianças*, 2004, nº 2; pp. 11-16. El entrevistador traduce “caring thinking” por “pensamiento cuidante”, siguiendo la propuesta del Centro de FpN de Argentina.

<sup>40</sup> “Caring as Thinking”, en <http://www.chss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman.html>

<sup>41</sup> MARTA NUSSBAUM, “Emotions as Judgments of Value”, en *Yale Journal of Criticism*, 5, nº 2, 1992,

Lipman reconoce que no es capaz de dar una definición exacta de lo que entiende por *pensamiento cuidadoso*, aunque sí puede ofrecer un inventario de un número no exhaustivo de variedades de este tipo de pensamiento<sup>42</sup>:

- a. Pensamiento apreciativo. Capaz de apreciar, tener cariño y cuidar lo que es valioso, lo que es importante.
- b. Pensamiento afectivo. Siguiendo a Martha Nussbaum<sup>43</sup>, Lipman considera que la dicotomía razón/emoción debe ser superada. En vez de entender las emociones como tormentas psicológicas que oscurecen la luz de la razón, deben ser consideradas como formas de juicio o, en un sentido más amplio, como modos de pensamiento.
- c. Pensamiento activo. Si el *preocuparse por* algo habría que incluirlo dentro del pensamiento afectivo, el *ocuparse de* algo correspondería a lo que se puede entender como pensamiento activo. Un tipo de esta modalidad de pensamiento consiste en cuidar, curar, conservar lo que merece la pena, como el atleta cuida su cuerpo o como el profesional de enfermería cura al enfermo que tiene asignado.
- d. Pensamiento normativo. Se trata del pensamiento que tiene en cuenta lo deseable, no sólo cómo son las cosas, sino cómo deberían ser. La conjunción de lo normativo con lo actual intensifica el componente reflexivo tanto de la acción como del cuidado.
- e. Pensamiento empático. La empatía es la capacidad de ponernos en la situación del otro y sentir las emociones del otro como si nos ocurrieran a nosotros mismos. Como dice Mark Johnson, la imaginación empática no ha de ser entendida como una actividad privada o subjetiva, sino como la actividad principal mediante la que somos capaces de habitar un mundo más o menos común, un mundo de gestos, acciones, percepciones, experiencias y significados compartidos<sup>44</sup>.

La importancia que tienen estas consideraciones para la educación moral es clara, ya que con frecuencia nuestras acciones se siguen directamente de nuestras emociones. Cuando alguien odia, se comporta destructivamente, y cuando ama, su conducta es amigable. La educación ha de ayudar a los chicos a considerar la adecuación o corrección de las emociones que ellos tienen en los diferentes contextos.

La discusión con la metodología de la comunidad de investigación, como veremos en el apartado siguiente, y las narraciones literarias son excelentes medios para la educación de la imaginación moral. Como dice Martha Nussbaum, una de las escritoras feministas que influye de un modo importante en el pensamiento de Lipman<sup>45</sup>, la literatura puede despertar en los niños y en los adultos esa imaginación narrativa que fomenta una virtud imprescindible en la educación de la ciudadanía: el entendimiento compasivo. La literatura me permite tomar en consideración y ponerme en el lugar del otro que no soy, pero que puedo llegar a ser -parado, emigrante, pobre, encarcelado, etcétera-, o del otro que no soy, y que, en principio, no puedo llegar a ser -mujer, madre, de diferente orientación sexual, etcétera-. De este modo, la literatura me permite percibir al otro, no como alguien que amenaza mi identidad, sino como un ser que comparte conmigo muchos problemas y oportunidades, y al que debo tratar como me gustaría que me tratara a mí si estuviera en su lugar: “La gran contribución que tiene que hacer la literatura a la vida del ciudadano es su capacidad de arrancar de nuestras obtusas y romas imaginaciones un reconocimiento de aquellos que no son nosotros, tanto en circunstancias concretas como en la manera de pensar y sentir”<sup>46</sup>. Por ello,

<sup>42</sup> M. LIPMAN (2003), pp. 264-271.

<sup>43</sup> Op. cit. p. 209 y s.

<sup>44</sup> MARK JOHNSON, *Moral imagination*, Chicago, University of Chicago Press, 1993, p. 201

<sup>45</sup> En M. LIPMAN (2002, p. 40) reconoce la influencia que el pensamiento feminista ha tenido en su obra, y de un modo especial nombra a Martha Nussbaum y a Catherine Elgin.

<sup>46</sup> M. NUSSBAUM, *El cultivo de la humanidad*, Barcelona, Ed. Andrés Bello, 2001, p. 153.

según M. Nussbaum, la literatura, y, sobre todo, la novela, debe formar parte de la educación de la racionalidad pública, proporcionando un paradigma de educación moral que tenga en cuenta el contexto particular sin caer en el relativismo extremo: “De este modo, la estructura misma de la interacción entre el texto y su lector imaginario, invita al lector a observar cómo los rasgos mutables de sociedad y circunstancia se sostienen sobre la realización de esperanzas y deseos compartidos (y también, de hecho, en su misma estructura). Este ir y venir entre lo general y lo concreto está construido en la estructura misma del género [novelístico]. De este modo, la novela elabora un paradigma de un estilo de razonamiento ético que es específico con respecto al contexto, sin llegar a ser relativista, en el cual obtenemos prescripciones concretas, potencialmente universalizables al trasladar una idea general de prosperidad humana a una situación concreta”<sup>47</sup>.

Carol Gilligan ha puesto de manifiesto que frente a la ética de la justicia, las mujeres parecen responder a una moralidad definida en términos de responsabilidad, incluida dentro del llamado paradigma de la ética del cuidado. El cuidado implica sentirme responsable de lo que le ocurre al otro, valorar las relaciones personales, el deseo de procurar el bienestar a los que te rodean y evitarles el daño. Las mujeres, dice C. Gilligan, son más proclives en su razonamiento a tener en cuenta las responsabilidades en conflicto que los derechos en conflicto, y, por ello, su pensamiento es más contextual y narrativo que formal y abstracto. Ella concluye que la lógica que subyace a la ética del cuidado es una lógica de las relaciones, que contrasta con la lógica formal de lo correcto, que es la que informa el punto de vista de la aproximación de la justicia, más propia del pensamiento masculino<sup>48</sup>. Algunas filósofas feministas han puesto de manifiesto que la visión moral femenina se caracteriza por basarse en un pensamiento relacional, cuidadoso, holista y sensible al contexto, y por conjugar la razón con el sentimiento, es decir, por ser al mismo tiempo una ética cognitiva y afectiva<sup>49</sup>. Creo que para Lipman la persona razonable es aquella que en su juicio y orientación moral es capaz de integrar tanto la ética de la justicia como la ética del cuidado.

La propia A. Sharp dice que el proyecto de Filosofía para Niños, a través de la comunidad de investigación asume muchas aportaciones de las concepciones femeninas de la ética, en la medida en que se subraya la importancia de la narración como una forma privilegiada para llegar a ser conscientes de la dimensión filosófica de la experiencia, y por la importancia que le da a las relaciones no sólo entre las ideas sino también entre las personas. En la comunidad de investigación el otro se me presenta como alguien con quien tengo que colaborar y no como amenaza de mi propio desarrollo<sup>50</sup>.

#### IV. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN<sup>51</sup>

<sup>47</sup> M. NUSSBAUM, “La imaginación literaria en la vida pública”, *Isegoría*, nº 11, 1992, pp. 42-80, p.46.

<sup>48</sup> CAROL GILLIGAN, *In a Different Voice*, Harvard, Harvard University Press, 1982, p. 73.

<sup>49</sup> MARTHA NUSSBAUM, *Fragility of Goodness*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, p.364. (trad. castellana: *La fragilidad del bien*. Madrid, Visor, 1995).

<sup>50</sup> A. M. SHARP, “Feminism and Philosophy for Children: The Ethical Dimension”, en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol 11, nº 3 & 4, 1994, pp. 24-28. Este volumen doble y el vol. 13, nº 1 están dedicados monográficamente a “mujeres, feminismo y Filosofía para Niños”.

<sup>51</sup> En el original, “*community of inquiry*”. Traduzco “*inquiry*” por “investigación” siguiendo la costumbre ya adoptada por la mayoría de las versiones castellanas de las obras de Lipman, pero advirtiendo que se trata de una investigación que no se reduce a la científica (“*research*”), pues incluye procesos de búsqueda e indagación que pretenden dar respuestas a las preguntas que los seres humanos nos hacemos para entender y dar sentido a nuestra

Esta noción, que Lipman toma de Peirce, fue aplicada de forma restringida en un principio a los participantes en una investigación científica, que tenían en común el uso de procedimientos semejantes para lograr idénticos objetivos. Posteriormente, se ha extendido su uso hasta incluir a los participantes en cualquier investigación, sea científica o no. La propuesta educativa de Lipman consiste en convertir el aula en una comunidad de investigación en la que los estudiantes y el profesor se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás participantes, cuestionan sus propias creencias y prejuicios a la luz de la crítica que mutuamente se hacen, contrastan los argumentos con los que apoyan sus opiniones con los puntos de vista de los demás para encontrar buenas razones, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y se esfuerzan por identificar los supuestos propios y ajenos. Una comunidad de este tipo está comprometida a llevar la indagación más allá de los límites que cercan el campo propio de cada disciplina en un diálogo de tipo socrático en el que los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje y se ven impulsados a cuestionar los aspectos problemáticos de la realidad y de su experiencia. Se trata, por lo tanto, de un diálogo abierto a los problemas de naturaleza filosófica, y de un aula convertida en un laboratorio de razonabilidad, la cual es necesariamente perspectivista. Una de las características de los procesos de deliberación en una comunidad de investigación es que estas deliberaciones son polifacéticas, es decir, distintos interlocutores tienen diferentes visiones, pero conjuntamente producen una visión más objetiva y menos parcial que la que obtiene un solo individuo desde su punto de vista particular.

Las coincidencias entre la comunidad ideal de habla de Habermas y la comunidad de investigación de Lipman provienen principalmente de la influencia que en ambos produce el pragmatismo norteamericano: Peirce, Mead y, principalmente, Dewey<sup>52</sup>. Lipman sacó sus conclusiones de la noción peirceana de *comunidad de investigación* y las aplicó al campo educativo; la escuela debería educar ciudadanos participativos en la sociedad plenamente democrática, la Gran Comunidad, cuyos rasgos característicos serían la comunicación y la investigación libre. Para conseguir esto, la escuela debería ser también democrática, y la clase tendría que convertirse en una comunidad de investigación, inconformista, interactiva, colaboradora, una comunidad descubridora en la que las injusticias y los reduccionismos sean tratados en su seno como problemáticos y en donde se experimente con la racionalidad en cualquier campo de conocimiento<sup>53</sup>. Pero se trata de una racionalidad que tiene que ver con procesos cognitivos y afectivos, procesos que están, a su vez, en la base de los prejuicios y de los estereotipos. Para Lipman, la racionalidad, la creatividad y el cuidado -la razonabilidad- son algo más que ideas regulativas; son ideales éticos que deben regir el modo de pensar y de vivir de una persona razonable. Para ello, la escuela debe constituirse como un ámbito de resistencia frente a la sinrazón imperante: “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”<sup>54</sup>. Como dice Teresa de la Garza, la participación en una comunidad de

---

experiencia. Otras versiones traducen por “comunidad de indagación”, “comunidad de búsqueda” o “comunidad de diálogo”.

<sup>52</sup> Sobre las relaciones entre Habermas y Lipman se puede consultar mi “Acción comunicativa y proceso educativo: J. Habermas y M. Lipman”, *Ensayos* (Revista de la EU de Formación del Profesorado de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha), nº 6, febrero 1992, pp.33-46.

<sup>53</sup> *Pensamiento complejo y educación*, ed. cit., p. 339.

<sup>54</sup> *Op. cit.*, p. 340.

investigación representa un importante compromiso político, pues conlleva una apuesta por la libertad, por el debate, por el pluralismo y por la democracia: “En la medida en que los individuos viven la experiencia de dialogar unos con otros como iguales, participando en un proceso de investigación compartido, se hace posible su participación como ciudadanos de una democracia”<sup>55</sup>.

Siguiendo a Ann M. Sharp<sup>56</sup>, podemos resumir las características de la propuesta educativa de la comunidad de investigación del modo siguiente:

- Sus participantes la configuran mediante el diálogo razonado. La discusión será más disciplinada si se incluyen consideraciones lógicas, epistemológicas, estéticas, éticas, sociales y políticas.
- Se producen conductas cognitivas: pedir y dar buenas razones, realizar inferencias válidas, establecer buenas relaciones y conexiones, plantear hipótesis, generalizar, presentar contraejemplos, usar y reconocer criterios, hacer buenas preguntas, inventar analogías y metáforas, ofrecer puntos de vista alternativos, etcétera.
- Los participantes son conscientes de que el conocimiento producido es contingente, enraizado en los intereses y actividades humanas y, por lo tanto, revisable. La justificación de una creencia se remite siempre a la acción humana. La capacidad de juzgar se basa en el sentido cívico comunitario que es necesario para hacer juicios morales y políticos.
- Se producen conductas sociales. Los miembros de la comunidad no sólo tienen cuidado de que se respeten las reglas procedimentales del diálogo argumentativo, sino también se cuidan mutuamente del crecimiento de todos ellos y de la comunidad. Esta actitud presupone un deseo real de ser transformado por el otro. Esta confianza mutua es una precondition del desarrollo de la autoestima y de la autonomía.
- La comunidad de investigación constituye una praxis -acción comunitaria reflexiva-, un modo de actuar en el mundo. Es un medio de transformación personal y moral que inevitablemente conduce a un cambio en los significados y valores que afectan a las acciones y juicios cotidianos de todos los participantes.

Sólo mediante la conversión del aula en una comunidad de investigación de este tipo, desde la etapa de la educación infantil hasta los últimos niveles escolares, podrá la próxima generación estar preparada social y cognitivamente para implicarse en el necesario diálogo, juicio y cuestionamiento que es vital para la existencia de una sociedad democrática, para el mantenimiento de nuestro planeta y para la supervivencia de las especies.

La comunidad de investigación debe dar la palabra a las personas y colectivos que pertenecen a lo que P. Freire llamaba la “cultura del silencio”. Y los niños, como las mujeres, los extranjeros y otros grupos sociales, pertenecen a esas mayorías a las que tradicionalmente no se les ha concedido el uso de la palabra. Curiosamente, dice A. Sharp, Filosofía para Niños y el movimiento feminista surgen en la década de los sesenta como una reivindicación del derecho que todo ser humano tiene a usar la palabra para dejar oír su voz en la toma de decisiones en los asuntos que les afectan. Aunque Filosofía para Niños y la filosofía feminista son propuestas diferentes, ambas tienen muchas similitudes, a juicio de Ann Sharp: “Ambas pretenden que se oigan las voces que no se oyen. Ambas ponen el énfasis en el descubrimiento del significado y en la importancia de escuchar muchas perspectivas para llegar a conocer y entender. Ambas prestan atención no sólo al contenido objeto de discusión sino al modo de hacer filosofía y a las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas del proceso. En

<sup>55</sup> M<sup>a</sup>. TERESA DE LA GARZA, *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*, Madrid, Visor, 1995, p.117.

<sup>56</sup> A. M. SHARP, “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, *Thinking (The Journal of Philosophy for Children)*, vol. 9, n° 2, pp. 31-37.

Filosofía para Niños, la comunidad de investigación es el ideal pedagógico. En la filosofía feminista ocurre algo similar. En ella se pone el acento en trabajar juntos, en construir cada uno sobre las ideas del otro, y se anima a cada mujer a hablar sobre su propio mundo. Tanto Filosofía para Niños como la filosofía feminista entienden el yo como relacional, cuestionan el paradigma cartesiano, con sus presupuestos epistemológicos y su ontología dualista y utilizan la narración como un instrumento esencial para hacer filosofía”<sup>57</sup>.

La persona razonable es aquella que es consciente de la complejidad de la realidad y, por ello, se ejercita en el ejercicio de un pensamiento complejo, no dogmático, consciente de su propia falibilidad, abierto a la crítica del otro, y que se deja cuestionar por las voces y las críticas de los otros, ante quienes está en una constante actitud de escucha. Si la comunidad educativa quiere ser realmente liberadora y transformadora ha de comprometerse con el cultivo de la razonabilidad. Ha de ser el espacio en donde sea posible una razón dialógica, en donde surja un pensamiento crítico capaz de cuestionar las pretensiones de verdad, universalidad y unicidad de los discursos monológicos. Ha de ser una comunidad en donde los participantes, mediante el diálogo, construyan interpretaciones de la realidad y las experimenten creando espacios en los que quepa la pluralidad y en donde sea posible, al mismo tiempo, la justicia.

La tarea filosófica consiste en posibilitar una manera de mirar y contemplar la realidad que nos permita una comprensión profunda de la misma (*theoría*) y nos descubra también todas las posibilidades de transformación que ella encierra. Sólo un pensamiento de este tipo será capaz de orientar una acción (*praxis*) liberadora de las cadenas que nos mantienen a los prisioneros actuales amarrados ante las sombras. La filosofía ha de tejer con el mayor número posible de filamentos la red que debemos utilizar para intentar comprender la realidad en su integridad, una realidad que es polimórfica y que no puede ser entendida si sólo se la mira desde una única perspectiva. La filosofía es la voz que continuamente nos despierta del sueño placentero que nos invade cuando creemos dogmáticamente que ya hemos llegado al final del camino, recordándonos que siempre cabe otra forma de pensar y que siempre podemos ensayar otras formas de relacionarnos, porque el que tenemos no es nunca el único mundo posible.

## BIBLIOGRAFÍA

### A. Trabajos de M. Lipman de carácter teórico<sup>58</sup>

- LIPMAN, M., [con SHARP, A. y OSCANYAN, F.], *Growing Up with Philosophy*. Philadelphia, Temple University Press, 1978.
- , “La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud”, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, 1985, nº 3, pp.7-12.
- , (1987) “El papel de la filosofía en la educación del pensar”, *Diálogo Filosófico*, 1987, nº 9, pp. 344-354.
- , *Philosophy goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- , “Pensamiento crítico o qué é?”, *Aprender a pensar*, 1990, nº 1, pp.60-71.
- , *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991 [trad. al castellano por Virginia Ferrer, *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, De la Torre, 1997].

<sup>57</sup> ANN M. SHARP, “Women, Children and Philosophy”, pp. 49 y s., en A. M. SHARP & R. REED (eds. 1992), pp. 42.51

<sup>58</sup> Las referencias de las publicaciones que componen su programa curricular quedan expuestas en notas en el apartado primero de este trabajo.

- , “Unreasonable People and Inappropriate Judgments”, *Inquiry*, 1992, vol. 10, nº 3, pp. 1, 18-22.
- , “Entrevista con Matthew Lipman”, realizada por Eulalia Bosch, en *Cuadernos de Pedagogía*, 1992, nº 2005, julio-agosto, pp.18-20.
- , “Sources and References. Harry Stottlemeier’s Discovery”, en SHARP, A. Y REED, R. (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier’s Discovery*, Philadelphia, Temple University Press, 1992, pp. 192-268.
- , *La Filosofía en el aula* (selección de capítulos de *Growing up with Philosophy* y de *Philosophy goes to School*), Madrid, De la Torre, 1992.
- , (1993): “Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía”, en BELTRÁN LLERA, J. [et al.], *I Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Madrid, Pirámide, 1993.
- , “Matthew Lipman para *Aprender a Pensar*”, entrevistado por M<sup>a</sup> José Figueroa Rego, *Aprender a Pensar*, 1994, 9-10, pp.8-12.
- , “Caring as Thinking”, 1995, en <http://www.chss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman.html>.
- , “Some remarks on Pixie”, en REED, R. y SHARP, A., *Studies in Philosophy for Children. Pixie*, Madrid, De la Torre, 1996, pp. 17-36.
- , “Matthew Lipman: una autobiografía intelectual” en GARCÍA MORIYÓN, F., (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp. 17-46.
- , *Thinking in Education* (2<sup>a</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- , “Siete ideas en torno al papel del pensamiento en educación”, en VVAA., *Filosofía en la escuela*, Caracas/Barcelona, Laboratorio Educativo/Graó, 2005, pp. 19-23.

### B. Trabajos sobre M. Lipman<sup>59</sup>

- DE LA GARZA, M<sup>a</sup>. T., *Educación y Democracia*, Madrid, Visor, 1995.
- , “Comunidad, Democracia y Educación en el pensamiento de M. Lipman”, en GARCÍA MORIYÓN, F. (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp. 205-222.
- DE PUIG, I., “La dimensión estética del programa de FpN”, en GARCÍA MORIYÓN, F. (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp. 163-184.
- FERRER, V., “Lipman: educación para la complejidad”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, nº 259, pp. 73-82.
- GARCÍA GARCÍA, E., *Enseñar y aprender a pensar*, Madrid, De la Torre, 1994.
- GARCÍA MORIYÓN, F., “Filosofía para Niños y Filosofía Continental”, en *Aprender a pensar*, 1990, nº 1, pp.18-34.
- , “En busca del sentido”, en *Aprender a pensar*, 1992, pp.29-38.
- (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002.
- , *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*, Madrid, De la Torre, 2006.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F., “Antecedentes de la Filosofía para Niños: Francisco Giner de los Ríos y John Dewey”, en *Aprender a pensar*, 1992, nº 6, pp. 49-59.
- MIRANDA ALONSO, T., “Implicación semántica e implicación pragmática en la lógica de Filosofía para Niños”, en *Aprender a pensar*, 1991, nº 4, pp.66-71.
- , “Acción comunicativa y proceso educativo: J. Habermas y M. Lipman”, *Ensayos* (Revista de la EU de Formación del Profesorado de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha), nº 6, febrero 1992, pp.33-46.

<sup>59</sup> La bibliografía que se incluye trata no tanto del programa de FpN cuanto del propio Lipman.

- , *El juego de la argumentación*, Madrid, De la Torre. 1995.
- , (1995): “El papel de la lógica en la construcción colectiva del pensamiento”, en *Aprender a pensar*, 1995, nº 11, pp. 25-35.
- , “Didáctica de la filosofía y desarrollo de un pensamiento complejo”, en GARCÍA MORIYÓN, F. (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp. 97-116.
- POZA, A. y MARTÍNEZ, A., “La lógica de la experiencia”, en *Aprender a pensar*, 1991, nº 3, pp. 89-94.
- REED, R. y SHARP, A., *Studies in Philosophy for Children. Pixie*, Madrid, De la Torre. 1996.
- ROMERO IZARRA, G., “Diálogo de Lipman. Descubrir un tiempo como instrumento y un espacio para las relaciones”, en GARCÍA MORIYÓN, F. (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp. 247-277.
- SALAZAR, A. (1996): “Lipman y Kohlberg: los dilemas morales”, en *Aprender a Pensar*, 1996, nº 14, pp. 35-42.
- SHARP, A. Y REED, R. (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia, Temple University Press, 1992.
- TABERNER GUASP, J., “Lipman y la socialización de los valores”, en *Aprender a pensar*, 1994, nº 9-10, pp.70-77.