

# FILOSOFÍA PARA NIÑOS: GENEALOGÍA DE UN PROYECTO

## *PHILOSOPHY FOR CHILDREN: GENEALOGY OF A PROJECT*

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN  
felix.garcia@uam.es  
Universidad de Madrid

RECIBIDO: 15 DE SEPTIEMBRE DE 2010

ACEPTADO: 9 DE DICIEMBRE DE 2010

**Resumen.** Filosofía para Niños es una propuesta novedosa que retoma y actualiza rasgos fundamentales de la práctica filosófica desde sus orígenes en la Grecia Clásica. Basado en la influencia directa de autores como Dewey, Vygotsky, Piaget, Freire y Tolstoi, el programa creado por Lipman y Sharp propone introducir en la enseñanza, desde infantil hasta el final de la secundaria, el diálogo filosófico socrático transformando las aulas en comunidades de investigación filosófica. Con un rápido crecimiento desde su aparición en 1968, esta propuesta guarda una profunda relación con la tradición clásica y con actuales corrientes que han revitalizado la presencia de la filosofía en múltiples ámbitos de la vida social.

**Palabras claves.** Filosofía, niños, diálogo socrático, práctica filosófica.

**Abstract.** Philosophy for Children is an innovative proposal that picks up and updates the thread of Western Philosophy from its origins in Classic Greece. Lipman and Sharp created the program upon the ideas of people like Dewey, Vygotsky, Piaget, Freire and Tolstoy; then, they suggested introducing Socratic philosophical dialogue in compulsory school, from primary school till high school, transforming the class room into communities of philosophical inquiry. Since the beginning of the program in 1968, it grew very fast all over the world; this proposal has a deep relationship with classical tradition of Western philosophy and with present trends that have offer a fresh impetus to the presence and influence of philosophy in many domains of social life.

**Keywords.** Philosophy, children, Socratic dialogue, philosophical practice

### Antecedentes lejanos

Como es lógico, nada surge del vacío más absoluto y siempre tiene sentido decir que trabajamos sobre los hombros de los gigantes que nos precedieron, recogiendo una antorcha que ellos ya habían encendido. Este es el caso de la propuesta de Matthew Lipman, desarrollada con la

colaboración de Ann Margaret Sharp<sup>1</sup>. Sin negar para nada la originalidad de lo que iniciaron hace ya unos cuarenta años, es conveniente decir que sus tesis centrales tienen antecedentes bien claros en la tradición filosófica occidental desde sus orígenes en la filosofía presocrática. Bien es cierto que esos antecedentes varían un poco si establecemos una distinción entre las dos partes de la tesis central por ellos elaborada. El programa de Filosofía para Niños contiene dos conceptos en su propia definición que aluden a dos exigencias diferentes. Por un lado, defiende la necesidad de poner en juego el diálogo filosófico, en concreto el diálogo socrático, para mejorar las competencias necesarias para la convivencia en sociedades que quieren ser democráticas. Esta tesis es, sin duda, la que goza de más apoyo en la tradición. En segundo lugar, proponen el uso de la filosofía desde edades bien tempranas, desde la infancia, más precisamente desde el momento que se produce la “revolución” del lenguaje en el desarrollo evolutivo de los seres humanos, esto es, desde los tres años. Es esta segunda tesis la que resulta más novedosa (ya no tanto después de cuarenta años) y por eso mismo se mantiene para definir una propuesta educativa, convertida ya en un movimiento con diversos estilos y presente en diferentes ámbitos.

El valor educativo de la filosofía, estrechamente vinculado a la vida política y social, es algo que está implícito ya en los presocráticos y que se manifiesta con toda claridad con los sofistas y con Sócrates quienes consolidan una manera específica de hacer la filosofía. Sócrates autor sale a la plaza pública, acude a las comidas de fraternidad, e invita a la concurrencia, de manera especial a los jóvenes, a embarcarse en un diálogo filosófico. El punto de partida es siempre el mismo: una cuestión de importancia vital, directamente relacionada con los temas que ocupan

---

<sup>1</sup> Si bien Matthew Lipman tuvo la idea original, pudo desarrollar y llevar a la práctica esa idea con la colaboración estrecha de Ann Margaret Sharp desde los primeros momentos. Así lo afirma el propio Lipman en una entrevista concedida tras el fallecimiento de Ann Sharp en julio de 2010: KENNEDY, David K.: «Ann Sharp's contribution: a conversation with Matthew Lipman», *Childhood & Philosophy*, Vol 6, No 11 (2010) (<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=index> (último acceso 11 de octubre de 2010).

la vida cotidiana de las personas, como pueden ser la justicia, el amor, la verdad..., en los que está en juego el sentido de la propia vida. Sobre estos problemas, los interlocutores saben algo cuando se inicia la discusión, pues solo podemos hablar de aquello de lo que tenemos algún conocimiento; pero también deben reconocer que no saben del todo, y es este no saber el que pone en marcha el proceso dialógico de búsqueda de la verdad<sup>2</sup>. El reconocimiento de la ignorancia, el acercarse a la cuestión como un problema, es fundamental, tanto que el propio Sócrates va a recurrir a la ironía, a la pregunta provocadora, para hacer ver a aquellos que consideran que ya saben que su ignorancia es grande y que deben abrir su mente para poder explorar de nuevo un tema que daban por resuelto. El maestro no posee el saber, por lo que no entiende su trabajo como transmitir conocimiento, sino como acompañar en el camino de búsqueda desde la ignorancia compartida. Aplicada con acierto esa ironía problematizadora, es posible dar paso al segundo momento del diálogo, la mayéutica, gracias a la cual van aflorando con mayor rigor conceptual, los conocimientos que en parte se poseían y que en parte son resultado de una construcción intersubjetiva del conocimiento. El momento final de la discusión no consiste necesariamente en el hallazgo de una respuesta definitiva; puede ser una nueva formulación del problema, el descubrimiento de algún nuevo aspecto que había pasado desapercibido, la incorporación de nuevos argumentos o contraargumentos, la elaboración de una respuesta que se acepta de manera provisional... En todo caso, el diálogo termina, pero no finaliza; es seguro que volverá a ser puesto en práctica posteriormente para avanzar en este proceso de cuestionamiento, aclaración conceptual y argumentación. El criterio decisivo de este movimiento dialógico es la calidad de la argumentación racional: los interlocutores aceptan la fuerza demostrativa de los argumentos para dirimir las posiciones enfrentadas y las opiniones dejan de ser ocurrencias para convertirse en puntos de vista fundamentados. Y con justeza este riguroso proceso es denominado amor a la sabiduría, no sabiduría.

---

<sup>2</sup> Sigo la interpretación del diálogo socrático realizada por Walter Omar Kohan, quien destaca el papel central de la ignorancia: KOHAN, Walter O.: *Sócrates. El Enigma de enseñar*, Biblos, Buenos Aires, 2009.

El enfoque dado por Sócrates a la filosofía no cae en el vacío. Su discípulo Platón mantiene, con significativas diferencias, la importancia del diálogo filosófico para la vida cotidiana de los seres humanos, con especial énfasis en la política, como corresponde a un ciudadano de la *polis*. Las escuelas post-aristotélicas, apoyadas ya en una tradición filosófica que ha ido acuñando conceptos más rigurosos y procedimientos más elaborados, no renuncia a su presencia en la calle y sobre todo a su impacto en la vida personal. Estoicos y epicúreos, cínicos y sofistas, emprenden y ejercen su amor a la sabiduría con la clara conciencia de que es el sentido de la propia vida el que está en juego. Autores recientes como Pierre Hadot, Marta Nussbaum y otros muchos<sup>3</sup>, ponen de relieve ese insobornable compromiso de la filosofía con una vida reflexiva porque sin reflexión no es posible una vida digna. En ellos se presenta la sabiduría como aspiración sobre la que cimentar una vida digna de ser vivida, por más que este amor a la sabiduría no garantiza la felicidad, sino algo muy diferente, que podemos llamar como ellos *ataraxia* o también “terapia del deseo” o “arte de vivir”. Y si bien es cierto que la acumulación de las reflexiones de quienes hacen del amor a la sabiduría un modo de vivir va dejando el poso de un lenguaje cada vez más esotérico, la vocación exotérica no se pierde, en especial en épocas de turbulencias sociales, y ahí tenemos los ensayos de Montaigne y Quevedo, pero también las reglas para la dirección del espíritu de Descartes dirigidas al gran público o la filosofía para princesas de Leibniz. Desde Platón la filosofía se escribe, por lo que todos los analfabetos del mundo, que son la mayoría, quedan fuera de la discusión filosófica, pero no se pierde la pretensión de incidencia en la vida de la ciudad.

Se mantiene en la práctica filosófica, sea académica o más abierta al público general, el esquema fundamental del diálogo filosófico propuesto por Sócrates, y a él recurren con vigor los polemistas cristianos y paganos en los primeros siglos del cristianismo. Quizá quien tiene el honor de

---

<sup>3</sup> HADOT, Pierre: *¿Qué es la filosofía antigua?*, FCE, Madrid, 1998; *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Siruela, Madrid, 2006. NUSSBAUM, Martha: *La terapia del deseo*, Paidós, Barcelona, 2003; MADÈRA, Romano: *Il nudo piacere di vivere. La filosofia come terapia dell'esistenza*, Milano, Mondadori, 2006. — y TARCA, Luigi Vero: *La filosofia come stile di vita*, Mondadori, Milano, 2004 o.

haber introducido esa forma de entender la filosofía en la escuela formal es Abelardo, pues lleva a sus clases el método del *sic et non*. Basta leer algunos de los artículos de las dos grandes sumas de Tomás de Aquino para reconocer el mismo modelo: una pregunta da paso a una reflexión, en la que son tenidas en cuenta opiniones diferentes que, tras una aclaración, son sometidas al tribunal de la argumentación lo que le permite llegar a una respuesta. Todo parece indicar en este caso que se ha llegado a la respuesta definitiva, pero el mismo Tomás de Aquino declara al final de sus días con cierta melancolía, que la verdad queda siempre más allá de nuestro discurso, por lo que, adelantándose en cierto sentido a Wittgenstein, considera que quizá hubiera sido mejor guardar silencio.

El diálogo filosófico riguroso, por tanto, no ha decaído en ningún momento y me atrevo a considerarlo el núcleo que permite hablar de ese aire de familia que poseen los filósofos, por más que nunca se hayan puesto muy de acuerdo en la comprensión de su propia práctica o saber. No ha ocurrido lo mismo con la presencia de los niños, excluidos casi desde el principio de la posibilidad de introducirse en el amor a la filosofía. Platón lo dijo expresamente, pues puso la filosofía al final de un largo periodo de estudios y solo para la minoría cualificada destinada a las posiciones de gobierno de la ciudad justa. Señala Kohan<sup>4</sup>, con acierto, que es mérito de Heráclito haber establecido una analogía entre la filosofía y la infancia. En algunos fragmentos de Heráclito la infancia puede ser entendida como algo diferente a una etapa inmadura de la vida humana y nos invita a pensarla como un poder real, el que es propio del tiempo aiónico, sin sucesión consecutiva como el tiempo cronológico. La infancia aparece como posibilidad, como fuerza vital, como experiencia humana del mundo cargada de asombro y curiosidad por lo que no está descaminado quien dice que filosofar es volverse un poco niño. Nietzsche dirá algo semejante sobre la inocencia del niño, más allá del bien y del mal, genuino germen del superhombre. Este enfoque nos lleva a pensar la infancia como un poder real. En el reino infantil, que es el tiempo

---

<sup>4</sup> KOHAN, Walter O.: *Filosofía e infancia*. Progreso, México, 2009, cap. 1,3; y con KENNEDY, David K., «Aión, Kairós and Chronós: Fragments of an Endless Conversation on Childhood, Philosophy and Education», *Childhood & Philosophy*, Vol 4, No 8 (2008) (<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=index> (último acceso 11 de octubre de 2010).

aiónico, no hay sucesión consecutiva como en el tiempo cronológico, sino la intensidad de una duración. El reino del tiempo aiónico es una fuerza infantil, sugiere Heráclito. Así muestra que la infancia, más que una etapa de la vida, es una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de la experiencia humana del mundo. Sócrates no dialogaba con los niños y mucho menos Platón. Y, con la excepción de Epicuro, para quien nadie es demasiado joven para no poder filosofar, los niños desaparecen del ámbito de la práctica filosófica, sea esta académica o mundana. La inclusión de la filosofía como eje de los estudios en la primera escolástica, con Abelardo y sus seguidores, refuerza ese supuesto, nunca analizado del todo, de que la filosofía nunca debe comenzar antes de la adolescencia. Desde el romanticismo se va imponiendo una visión diferente de los niños, pero no va en el sentido de incorporarles a la filosofía, sino más bien de ver en ellos una inocencia perdida que la filosofía va buscando.

### **Antecedentes más cercanos**

Recoge, por tanto, Lipman, el núcleo del método que caracteriza a la tradición filosófica occidental, pero sus antecedentes son más próximos. Sin duda hay uno que es reconocido por el propio Lipman y que va a tener un gran impacto no sólo en la filosofía para niños, sino también en la práctica filosófica en sus diversas manifestaciones. Se trata del filósofo alemán Leonard Nelson<sup>5</sup>; para este, la filosofía es, siguiendo a Kant, una actividad por encima de un saber, actividad que se pone en práctica en el seno de una comunidad en la que todos los miembros cooperan en condiciones de igualdad en la búsqueda de la verdad. La práctica filosófica se centra en la clarificación de los supuestos, sobre los que pocas veces reflexionamos por más que estén implícitos en todo lo que

---

<sup>5</sup> Cuando Lipman está fraguando su innovadora propuesta, aparece en Estados Unidos una colección de ensayos de NELSON, Leonard: *Socratic Method and Critical Philosophy*, Dover Pub., New York, 1965. Resume bien el pensamiento de Nelson ARNAIZ, GABRIEL: «El giro práctico de la filosofía», en *Diálogo filosófico*, 68, (2007), pp. 170-206. Por otra parte se puede acceder a una buena información sobre él y a algunas de sus obras, en concreto una importante conferencia sobre el diálogo socrático en <http://www.friesian.com/nelson.htm> (último acceso 1 de octubre de 2010).

decimos, y sobre todo de nuestras opiniones. Hacer filosofía es emprender un camino de examen interior y de autocrítica; es algo que debemos hacer siempre en primera persona, pero el contexto adecuado para hacerlo es una comunidad cooperativa empeñada en reflexionar rigurosamente sobre los temas de interés. Esto es, una comunidad en la que nos comprometemos con el respeto a las reglas del diálogo socrático. El maestro deja de ser tal y pasa a convertirse en facilitador, una figura que puede recordar a la de Sócrates como partero de la verdad. La propuesta tiene consecuencias profundas para la comprensión de la acción pedagógica: el peso se pone sobre el aprendizaje y este es comprendido como una actividad cooperativa en la que se realiza un esfuerzo compartido de búsqueda de la verdad. La profesora o el profesor de filosofía dejan de ser reservorios de sabiduría, listos a transmitirla a los estudiantes, con ánimo de provocar en ellos cierto nivel de reflexión y sobre todo una buena y significativa comprensión de los temas, y se convierten en facilitadores de un proceso de crecimiento filosófico a un tiempo personal y comunitario.

Aunque Leonard Nelson creó una Academia Político-Filosófica que, con una historia complicada, sigue todavía en activo reivindicando la presencia del diálogo socrático en contextos no educativos, su aportación pasó desapercibida para la práctica totalidad de quienes se dedicaban a enseñar filosofía en la enseñanza secundaria. En este caso hay que esperar a la irrupción de Lipman. Ahora bien, éste bebe sobre todo de la aportación de la filosofía pragmatista de Estados Unidos, aunque sus dos años pasados en Francia y Alemania para hacer su tesis doctoral al terminar la II Guerra Mundial dejan en él una huella profunda que enriquece su enfoque. A quien sigue directamente es a John Dewey. La influencia de este autor en Matthew Lipman y en la filosofía para niños es enorme<sup>6</sup>. No sólo está en juego una manera de entender la filosofía sino también una manera de entender el papel de la educación en las sociedades que pretenden ser democráticas, como es el caso de la sociedad de los Estados Unidos. John Dewey se implicó activamente en la práctica educativa y dejó números escritos, constituyendo *Democracia y Educación* un ensayo seminal que contribuyó a reforzar el movimiento

---

<sup>6</sup> Puede consultarse, por ejemplo, la obra de DANIELS, Marie France: *La Philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey*. Les Editions Logiques, Montreal 1992.

de la Escuela Nueva que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX tuvo un impacto decisivo en la educación formal que en aquellas décadas estaba empezando a convertirse en realmente universal y obligatoria.

Este último aspecto es esencial si se quiere entender bien lo que pretenden Lipman y Ann Sharp. Desde los comienzos de la escuela universal y obligatoria a finales del siglo XVIII, está ha obedecido a una doble lógica. Por un lado la de convertirse en una institución encargada de la socialización y del control social, tal y como apunta Foucault en sus investigaciones<sup>7</sup>; la escuela forma parte de las tecnologías suaves de inclusión social destinadas a proporcionar a los individuos un control del yo que les convierte en “buenos ciudadanos”. Esa tendencia es reforzada desde el origen por las exigencias del modelo de producción capitalista, que busca sobre todo en la escuela el ámbito en el que las personas adquieren las destrezas técnicas y los hábitos de comportamientos exigidos por las relaciones sociales de producción capitalistas, que no son democráticas sino más bien fuertemente jerarquizadas. Junto a esa tendencia conviene tener presente la exigencia radical de formar ciudadanos ilustrados, esto es, capaces de pensar por sí mismos de manera crítica y cooperativa, pues sin ellos es totalmente imposible una sociedad democrática<sup>8</sup>. La educación se convierte así en una institución fundamental para legitimar el orden social democrático, bien sea gracias a que garantiza un justo ejercicio de la meritocracia basado en la igualdad de oportunidades y en la equidad de las acreditaciones académicas, bien sea porque forma ciudadanos informados y críticos capaces de poner freno a derivas autoritarias y de participar en el debate público que es consustancial a la vida democrática.

Dewey, como toda la Escuela Nueva, apuesta por esa segunda dimensión entendiendo la educación como un ámbito en el que crece en los estudiantes, y en sus profesores, el ideal democrático como un modo de vida, no sólo como un modo de organización social y política. De

---

<sup>7</sup> DEACON, Roger: “Michel Foucault on Education: a preliminary theoretical overview”, *South African Journal of Education* Vol 26 (2)177–187. Profundiza en este enfoque LERENA, Carlos: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea*, Tres Cantos, Akal, Madrid, 2005

<sup>8</sup> Esta es la tesis muy bien expuesta por BROSSIO, Richard: *A Radical Democratic Critique of Capitalist Education*, Peter Lang, New York, 1994; y “La persistente incompatibilidad entre el capitalismo y la democracia: consecuencias para la educación”, *Paideia*, n.9-10, Madrid 1990, págs. 6-16

hecho, su propuesta surge en el contexto de las revueltas estudiantiles de los años sesenta del siglo pasado y es percibida como un instrumento básico para avanzar hacia una sociedad que resuelve sus conflictos y define sus objetivos a través de la discusión pública en la que la discusión es dirimida por los argumentos y no por la fuerza. No se dio una influencia directa entre aquellas revueltas y la elaboración de Filosofía para Niños, sino en todo caso una influencia difusa, propiciada por el hecho de que Lipman estaba en relación con la publicación *Dissent*, en la que estaba presente el socialismo democrático de Estados Unidos<sup>9</sup>. En este sentido, como él mismo nos comentó en una reunión del IAPC, su propuesta es muy similar a la que en esa época estaba haciendo Freire en Brasil, marcada por el mismo objetivo de incrementar el nivel de conciencia crítica de las personas y de contribuir con ello a la consolidación de la democracia.

Del pragmatismo recibe otro concepto crucial para el programa: la idea de transformar las aulas en comunidades de investigación, en el mismo sentido que Peirce y Dewey describen el trabajo de investigación científica. Los rasgos más destacados de ese modelo son, en primer lugar, la constatación de que el trabajo de investigación es siempre una empresa colaborativa en la que junto al esfuerzo de cada miembro de la comunidad por pensar con rigor y creatividad, se da el intercambio constante de ideas de tal modo que hay una retroalimentación permanente. Eso exige, claro está, un fuerte compromiso con los procedimientos propios de la investigación: cada cual debe pensar por sí mismo y exponer sus propias ideas, pero es posteriormente la fuerza de la argumentación la que permite aceptar una aportación y descartar otras. Todo ello en un proceso inacabable que va avanzando en una persistente búsqueda de la verdad, último criterio de aceptación de las ideas, o, lo que es más propio de la filosofía, una búsqueda del sentido<sup>10</sup>. Ciertamente, la verdad no es un objetivo fácil de alcanzar y, en línea con lo aportado por los pragmatistas, Lipman y Sharp mantienen una posición

---

<sup>9</sup> «Matthew Lipman: una autobiografía intelectual. Entrevista realizada por Félix García Moriyón» en GARCÍA MORIYÓN, Félix: *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*, De la Torre, Madrid, 2002, pp. 17-46

<sup>10</sup> Ese es el título que recibe uno de los manuales para el profesorado del currículo, el que acompaña a la novela *Pixie*. LIPMAN, Matthew y SHARP, Ann Margaret: *En busca del sentido*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1989.

falibilista que percibe cada punto de llegada o conclusión como un momento de descanso en la investigación que nos permite resolver los problemas planteados pero que sin duda tendrá que ser revisado una vez sean evidentes las insuficiencias de dicha respuesta, lo que da origen a nuevas preguntas<sup>11</sup>. Para Lipman es fundamental la comunidad de investigación, recordando que son necesarios ambos conceptos: por un lado, un enfoque cooperativo de la educación, lo que entronca con otras muchas propuestas pedagógicas; por otra parte, el trabajo de esa comunidad es la investigación, lo que requiere la presencia del rigor filosófico. Es una convención reforzada además por las aportaciones de otro gran pragmatista de Estados Unidos, George Mead, quien desarrolló la idea de la dimensión social y comunitaria de la identidad personal.

No es el pragmatismo la única corriente filosófica que influye en la elaboración del programa de Filosofía para Niños. Los dos años pasados en Europa le permiten a Lipman familiarizarse con el existencialismo francés que, recurriendo a la novela y el teatro, logró sacar la filosofía a la calle y convertir su propuesta en un modo de vida con enorme impacto social. También está atento a la evolución de la filosofía analítica y del segundo Wittgenstein. Le había llamado la atención la precisión del análisis conceptual de la filosofía analítica, en concreto las reflexiones de Ryle sobre *El concepto de lo mental* en el mundo occidental en una obra importante publicada en 1949. Probablemente es mayor todavía la influencia del enfoque que Wittgenstein da al análisis del lenguaje de la vida cotidiana en sus *Investigaciones filosóficas* publicada en 1955. Los manuales para el profesor del programa contienen innumerables ejercicios cuyo punto de partida es el análisis conceptual del lenguaje de la vida cotidiana, en especial de esas “grandes palabras” que usamos con mucha frecuencia y que ocupan la atención de los filósofos desde bien antiguo: realidad, bien, belleza, moral, verdad... Para terminar este apretado resumen, más adelante se familiarizó también con los

---

<sup>11</sup> Desarrollo un poco más este tema en GARCÍA MORIYÓN, Félix: «La comunidad de investigación científica como modelo ético» en Ildefonso Murillo (Coord.) *Ciencia y Hombre*, Colmenar Viejo: Diálogo Filosófico, 2008. pp. 351-363. Es muy importante la aportación de Peirce citada con frecuencia por Lipman, en concreto tres ensayos: “The fixation of belief”, “How to make our ideas clear” y “The Scientific Attitude and Fallibilism” los tres en *Philosophical Writings of Peirce*, Selected and Edited by Justus Buchler. New York, Dover, 1955 (Hay traducción española de los dos primeros en PEIRCE, Charles: *Un hombre, un signo*, Crítica, Barcelona, 1988

planteamientos de la filosofía hermenéutica, en especial de Paul Ricoeur, que le aporta una interpretación solvente del relato y de la identidad personal como desarrollo biográfico, así como un marcado énfasis en la búsqueda del sentido como objetivo de la reflexión filosófica<sup>12</sup>.

Conviene recordar la influencia de psicólogos, en especial de Piaget y de Vygotsky. Es posiblemente a este último a quien más debe el enfoque dado a los planteamientos pedagógicos del programa, con su insistencia en provocar a los niños con desafíos intelectuales para conseguir su crecimiento personal, o en el constructivismo que está presente en la manera de entender el conocimiento, y también con la profunda dimensión social del crecimiento personal<sup>13</sup>. Piaget, es también muy importante, sobre todo en el nacimiento del programa, puesto que la novela *El descubrimiento de Harry* se ajusta al modelo de desarrollo cognitivo propuesto por Piaget. Sin embargo, sin abandonar del todo el enfoque general que el psicólogo suizo dio al desarrollo de la inteligencia, abandonará completamente su descripción del desarrollo cognitivo en etapas cualitativamente diferenciadas. Trabajos como los de Margaret Donaldson<sup>14</sup> fundamentan la intuición inicial de que los niños no tienen un pensamiento cualitativamente distinto al de los adultos. Sus problemas son más bien un asunto relacionado con un lenguaje insuficiente y una experiencia todavía muy escasa. Quizá por eso debemos hablar más de crecimiento que de desarrollo y desde luego debemos prescindir de los estadios piagetianos tanto en lo que se refiere al desarrollo cognitivo como al desarrollo moral, en este último caso tal y como los entiende Kohlberg. Posteriores estudios sobre psicología evolutiva han confirmado este novedoso enfoque del desarrollo infantil<sup>15</sup>. Por último, es bueno recordar que inicialmente la propuesta de Lipman mantuvo una estrecha relación, en diálogo polémico, con el amplio

---

<sup>12</sup> Matthew Lipman señala las influencias filosóficas en «Interview with Matthew Lipman» por Saeed Naji, en <http://www.buf.no/en/read/txt/index.php?page=sn-lip> (última consulta el 20 octubre 2010)

<sup>13</sup> Lo deja bien claro en, LIPMAN, Matthew: *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en clave de ficción*. Gedisa, Barcelona 2005

<sup>14</sup> DONALDSON, Margaret: *La mente de los niños*, Morata, Madrid, 1984 (2ª ed.)

<sup>15</sup> GOPNIK, Alison: *El filósofo entre pañales*, Temas de Hoy, Barcelona, 2010 (Es más sugerente el título original: *The Philosophical Baby: What Children's Minds tell us About Truth, Love and the Meaning of Life*)

movimiento sobre pensamiento crítico en el que psicólogos como Robert Ennis y Richard Paul desempeñaron un importante papel<sup>16</sup>.

## La gran eclosión

Con todos esos mimbres, Lipman, asistido siempre de cerca por Ann Sharp, elabora un programa que se inicia de forma experimental a finales de los años 60 y sale a la luz por primera vez en 1969 con la publicación de la primera novela del currículo, *Harry Sottlemeier's Discovery*. En un primer momento su propuesta está centrada en la dimensión cognitiva del ser humano; teniendo en cuenta el contexto social en el que surge su trabajo, lo que pretende es centrarse en la mejora de la capacidad de razonamiento. Recurre a la tradición filosófica occidental, por ser la filosofía la disciplina que más se ha esforzado por mejorar la argumentación; pero lo hace con un relato adaptado a niños de 11-12 años, siguiendo en este caso lo que Piaget decía sobre la aparición del pensamiento abstracto, así como las ideas de Vygotsky y de Bruner sobre el desarrollo del currículo. El núcleo fuerte de su propuesta, la que le ha dado el nombre por el que es conocida en todo el mundo, está ya presente: implicar a los niños en el diálogo filosófico, de estilo socrático, para de ese modo provocar un enriquecimiento cognitivo. Lo que viene después no deja de ser más que el crecimiento y desarrollo natural de esta idea originaria. No es de extrañar, por tanto, que en un primer momento el programa fuera conocido como uno más entre los que se ofrecían a las escuelas para la mejora de la inteligencia. Las primeras investigaciones dedicadas a evaluar el impacto del programa y hacer ver la calidad del mismo, se centraban en las destrezas cognitivas, más en concreto en el razonamiento formal e informal, como lo prueba el *New Jersey Test of Reasoning Skills*<sup>17</sup>. Pero desde el principio era también algo más que otro

---

<sup>16</sup> NICKERSON, Raymond S., PERKINS, David, SMITH, Edward: *Enseñar a pensar*, Paidós/MEC, Madrid, 1987. Expone los programas de enriquecimiento cognitivo aparecidos en las décadas de los 60 y 70 en Estados Unidos. El movimiento por el pensamiento crítico en educación, en el que participan activamente Ennis y Paul, sigue activo: <http://www.criticalthinking.org/> (último acceso 15 de octubre de 2010). Un importante libro es ENNIS, Robert: *Critical Thinking*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, 1996.

<sup>17</sup> El programa se ha preocupado siempre por la evaluación de su impacto pedagógico. Las primeras

programa de enriquecimiento cognitivo o de pensamiento crítico y eso lo deja bien claro Lipman en sus discusiones con los representantes más cualificados de ese movimiento.

Lo más importante es que Filosofía para Niños se presenta a sí mismo como un programa más amplio y más profundo. Cinco son los grandes rasgos que pueden ayudarnos a diferenciar esta propuesta de otras próximas. El primero y fundamental es que *se trata efectivamente de un programa de filosofía* pues se recurre a la filosofía para potenciar en los niños el desarrollo personal, incluyendo las dimensiones cognitivas y las afectivas. La trama de los relatos que configuran el currículo incluye constantes referencias a los temas clásicos de la tradición filosófica occidental; los manuales ayudan al profesorado a captar cuáles son esos temas y cómo pueden ser abordados en el aula; el profesorado que se anima a aplicar el programa en su aula percibe bien pronto que necesita desarrollar su “oído” filosófico y también ampliar su formación en ese campo.

En segundo lugar, es un programa de *metacognición*, es decir, la estrategia básica que se utiliza para lograr que los niños mejoren su capacidad argumentativa consiste en invitarles a pensar en su propio pensamiento, a realizar un trabajo introspectivo gracias al cual van descubriendo los procesos que siguen cuando piensas y desarrollando los instrumentos adecuados para evaluar esos procesos evitando todo tipo de falacias, sesgos, distorsiones, prejuicios..., esto es, todas las trampas que empobrecen nuestro razonamiento.

Es además un programa que exige una *aplicación a largo plazo*. No basta con hacer un curso intensivo en razonamiento, pensamiento crítico o en inteligencia emocional, por mencionar algunas ofertas presentes en el mundo educativo. En su formulación más completa, se pide que los niños dediquen al diálogo filosófico al menos dos períodos semanales en

---

investigaciones aparecen en LIPMAN, Matthew, *Philosophy goes to school*: Temple University Press, Philadelphia, PA, 1988. Una presentación de la investigación sobre este tema está en GARCÍA, Félix y CEBAS, Esther: «Research on Philosophy for Children» en <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml> (último acceso 15 de octubre de 2010). GARCÍA, Félix, COLOM, R.; LORA, S.; RIVAS, M.; TRAYER, V.: *La estimulación de la inteligencia cognitiva y la inteligencia afectiva*. Madrid: De la Torre, 2002; GARCÍA, Félix, REBOLLO, Irene y COLOM, Roberto «Evaluating Philosophy with Children: A Meta-Analysis» en *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Montclair, 2005. pp. 14-22

todos los cursos de la escuela obligatoria. Además, se reivindica que en todas las áreas se incluya una reflexión sobre los conceptos filosóficos que están presentes en las mismas y a los que habitualmente se presta poca atención. Esto es, se está pidiendo que toda la educación esté articulada desde ese esfuerzo por desarrollar las competencias filosóficas, que son imprescindibles para una apropiación significativa y relevante de los temas que se trabajan en todas y cada una de las áreas de conocimiento. Sólo así estaremos consolidando un tipo de ciudadanos capaces de pensar por sí mismos, de manera crítica, creativa y solidaria. En coherencia con su enfoque, Matthew Lipman y Ann Sharp, con ayuda de otros colaboradores, elaboraron un currículo completo para hacer filosofía desde la escuela infantil hasta la edad de 18 años<sup>18</sup>.

La cuarta característica es que estamos ante un *programa de amplio espectro*, algo que ya he mencionado anteriormente. Si bien comienza como programa de enriquecimiento cognitivo, desde el comienzo intenta ser algo más. Según la filosofía clásica, que algunos llaman también filosofía perenne, esta disciplina se preocupa por los problemas relacionados con la unidad, la verdad, la bondad y la belleza; puede formularse también recurriendo a las cuatro preguntas kantianas: ¿qué podemos saber?; ¿qué debemos hacer?; ¿qué nos es lícito esperar?; ¿qué es el ser humano? Estamos, por tanto, ante un proyecto que se presenta al mismo tiempo como un programa dedicado a: el desarrollo cognitivo, prestando siempre gran atención a los procesos argumentativos; la educación moral, completamente alejado tanto del adoctrinamiento como del relativismo; la educación estética y de la creatividad; y un programa orientado siempre por la búsqueda del sentido de la propia vida para cada una de las personas que lo aborda. Si bien alguno de los manuales se centra en alguna de estas dimensiones, en todos ellos están presentes siempre las cuatro.

Rompe igualmente con una posible escisión entre la vida cognitiva y la vida afectiva, adelantándose de ese modo a propuestas como la de

---

<sup>18</sup> El catálogo completo del currículo publicado por Matthew Lipman y Ann Sharp está en la página del IAPC, <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>. Para la edición española de ese currículo se puede consultar [http://www.filosofiaparaninos.org/Bibliografia/bibliografia\\_fpn.htm](http://www.filosofiaparaninos.org/Bibliografia/bibliografia_fpn.htm). Para la aplicación del programa en otras áreas, <http://nk.oulu.fi/menon/> (último acceso a estas tres páginas 15 de octubre de 2010)

Daniel Goleman encaminadas a desarrollar la inteligencia emocional. Para Lipman, razonar, si no va acompañado de determinadas actitudes morales, carece de sentido e incluso puede convertirse en una práctica muy nociva. Además, el ejercicio de la autonomía cognitiva implica como condición necesaria determinados sentimientos o emociones, como el coraje, la motivación de logro, la apertura mental, el cuidado de los procedimientos, los interlocutores y el tema... Al mismo tiempo, la comunidad de investigación, como ámbito en el que tiene lugar el diálogo socrático, exige desarrollar otros afectos o emociones, también como condiciones necesarias que deben estar presentes en el inicio, en el proceso y en el final de una discusión filosófica. Entre otras, son prioritarias la empatía, la cordialidad, la cooperación, la comprensión, la confianza, la afiliación...<sup>19</sup>. En el marco de la comunidad de personas implicadas en la práctica de la filosofía con niños, ha ganado presencia la reflexión acerca del pensamiento cuidadoso, concepto que no deja de plantear algunos problemas pero que recoge bien esa idea de integralidad que se tiene en el programa cuando se habla del pensamiento de alto nivel o del empoderamiento de los niños<sup>20</sup>.

La última característica es el *fuerte componente social y político del programa*, algo que ya he señalado anteriormente al mencionar los orígenes de la propuesta de Lipman. El objetivo no es tanto mejorar el rendimiento académico de los estudiantes cuanto contribuir a formarles como futuros ciudadanos de una democracia, entendiendo además la democracia como un modo de vida al estilo de Dewey. Quienes iniciaron las modernas democracias vincularon su funcionamiento a la existencia

---

<sup>19</sup> Una completa enumeración en GARCÍA, Félix, *La estimulación de la inteligencia...*, o.c. También es muy valioso el libro de SHARP, Anne y SPLITTER, Laurance: *Teacher for better thinking*, Melbourne, ACER, 1995 (Edición en español, *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, Manantial, Buenos Aires, 1998). La editorial Progreso de México ha editado cinco libros en una colección con el título general «Pregunto, dialogo, aprendo»: GARCÍA MORIYON, Félix, *Crecimiento moral*; KOHAN, Walter O., *Infancia y filosofía*, GARCÍA MORIYON, Félix, *Personas razonables*; SATIRO, Angélica, *Personas creativas, ciudadanos creativos*; y LAGO BORNSTEIN, Juan Carlos, *Ciudadanos de sociedades democráticas*. Con esos cinco libros se pretende hacer justicia a las diversas dimensiones del programa.

<sup>20</sup> Muy sugerentes las reflexiones de PULTON, Jeanett, «Caring thinking about caring thinking» publicado en [http://www.brenifier.com/english/caring\\_thinking\\_about\\_caring\\_thinking.htm](http://www.brenifier.com/english/caring_thinking_about_caring_thinking.htm) (última consulta, 18 de Octubre de 2010). Es interesante que LIPMAN: Matthew, *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2003 (Second edition), incluye un capítulo dedicado al «Caring Thinking» que no aparecía en la primera edición.

de un público ilustrado, capaz de pensar por sí mismo de forma crítica y creativa, en solidaridad con el resto de los ciudadanos. Lipman cita a Locke, quien ya mencionaba la necesidad de lograr una reflexión razonada: «el uso y finalidad de un razonamiento correcto (consiste) en tener nociones correctas y un juicio correcto sobre las cosas; distinguir entre la verdad y la falsedad, entre lo que está bien y lo que está mal, y actuar de acuerdo con ello»<sup>21</sup>. Las implicaciones políticas de la comunidad de investigación, eje del programa, son destacadas por John Dewey en dos obras, *Liberalism and social action* y *The Public and Its Problems*<sup>22</sup>. Resulta fundamental vincular ambos aspectos, comunidad por un lado e investigación por el otro, puesto que el proceso de una sociedad democrática genuina debe ser un proceso de discusión pública basado en la investigación sin cortapisas y la comunicación libre. No es de extrañar que Lipman, en la entrevista ya citada, haga referencia también a Habermas, cuya idea reguladora de la comunidad ideal de habla es un criterio orientador de la acción política, y también es un criterio de la acción educativa en el aula. Lo que está en juego, por citar a otro filósofo contemporáneo, Benjamin Barber, es una democracia deliberativa y participativa<sup>23</sup>. Una sociedad plenamente democrática será, por tanto, una Gran Comunidad, en la que las personas participarán en condiciones de igualdad y libertad. Y para ello, la comunidad de investigación en el aula se convierte en un primer paso del desarrollo de la competencia filosófica, condición necesaria para convertir el centro

---

<sup>21</sup> La cita se encuentra correspondiente al para. 189 de LOCKE, John: *Some thoughts on education*, y está en LIPMAN, Matthew, *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1981, p. 245. Está en un capítulo titulado «The political significance of the inquiring community», un capítulo que no aparece en la segunda edición de esta obra.

<sup>22</sup> Ambas traducidas al español: *La opinión pública y sus problemas*, Morata, Madrid, 2005; *Liberalismo y acción social y otros ensayos*, Valencia, Institución Alfonso el Magnánimo, 1996

<sup>23</sup> BARBER, Benjamin: *Strong democracy: participatory politics for a new age*, University of California Press, Berkeley, CL, 1984, y *An aristocracy of everyone the politics of education and the future of America*, Ballantine Books, New York, 1992. He trabajado sobre esta idea en GARCIA MORIYÓN, Félix: «Philosophy for Children and Anarchism» en Marsal, E., Dobashi, T. and Weber, B. (Ed.): *Children Philosophize Worldwide Theoretical and Practical Concepts* (Peter Lang Publishing Group, Frankfurt am Main, 2009). Son muy interesantes las reflexiones de GLINA, Monica: «A community of barberians: the community of inquiry as a strong democracy» (*Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 18-3, 2006). Y también el libro de COSENTINO, Antonio: *Filosofía como pratica sociales. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano, 2008

educativo en una comunidad democrática y posteriormente consolidar una sociedad realmente democrática. Hay un mismo compromiso en todas las etapas de este proceso y siempre debemos tener presentes que eso es lo que está básicamente en juego.

Tal y como es entiendo desde el principio la práctica de la filosofía, esta propuesta coincide con otras corrientes que han crecido en las últimas tres o cuatro décadas. El último número de la revista *Thinking* está dedicado a Pierre Hadot y el hilo conductor de los diversos artículos que aparecen en ese número tiene que ver con la filosofía, la educación y el cuidado del yo<sup>24</sup>. Retoma, por tanto, la tradición que vincula la filosofía con el cuidado de la propia persona, por lo que más que una práctica académica es un modo de vida. La reflexión filosófica parte de una cierta insatisfacción con la propia vida, que es percibida como un problema, y también del reconocimiento de una falta de comprensión respecto a aspectos fundamentales de la moral tanto en el sentido del deber como en la búsqueda de la felicidad. El uso de la investigación filosófica se orienta a precisar cuáles son los problemas y cuáles las posibles respuestas, tarea que incide en nuestra manera de pensar y de vivir.

Por otro lado supone revisar los objetivos de la educación, sea esta formal o no formal. El enfoque en este caso es orientar la educación hacia el cuidado del yo, lo que puede ser formulado también como la búsqueda de la sabiduría. Ciertamente no es este el objetivo que predomina de hecho en las escuelas, aunque es bien posible que se mantenga explícitamente en las declaraciones de intenciones que aparecen en sus idearios o reglamentos, o en las grandes leyes educativas. Sin embargo, es también cierto que en los últimos doscientos años ha sido defendido por todas aquellas personas e instituciones que han optado por dotar a la educación de unos objetivos más amplios, enfatizando el papel de la sabiduría. Filosofía para Niños se ha situado siempre en esa dirección: Robert Stenberg, uno de los psicólogos que más ha trabajado en la mejora de la inteligencia, defiende una comprensión de la misma más enriquecedora y la relaciona con la sabiduría y la creatividad, y en esa defensa señala el programa Filosofía para Niños como uno de los tres

---

<sup>24</sup> LAVERTY, Megan & GREGORY, Maughn: «Introduction: Philosophy, Education and the Care of the Self», *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Montclair, vol. 19, 4, pp. 3-9

programas directamente implicados con el desarrollo de la sabiduría de los niños<sup>25</sup>. Por eso no debemos nunca reducir el planteamiento de Filosofía para Niños al enriquecimiento cognitivo o a la mejora de la capacidad de argumentar. Tanto su planteamiento teórico como los materiales curriculares elaborados o su bien diseñada propuesta de formación del profesorado, ponen bien a las claras que se trata de una seria apuesta por la filosofía como perplejidad, asombro y búsqueda de la verdad y del sentido, como exigencia de una reflexión personal que problematiza la vida cotidiana personal en un esfuerzo constante de clarificación y justificación.

### **Un aire de familia**

La filosofía occidental nació poco después de la invención de la escritura; sin duda, esta facilitaba mucho más que la poesía la creación y transmisión de un pensamiento más abstracto, basado además en el rigor argumentativo. La alfabetización universal, lograda a lo largo del siglo XX en casi todos los países, ha permitido dar a la reflexión filosófica un papel de mayor alcance social, dado que las personas logran un cierto dominio de la lectura en la infancia y todos los niños están escolarizados. Ciertamente es que durante siglos, los filósofos escribieron para un público adulto, siendo muy bajos los índices de alfabetización, y eso contribuyó a que se acentuara la dimensión esotérica de la filosofía en detrimento de su dimensión exotérica, aunque esta nunca se perdiera del todo. En este sentido, no es fácil introducir a los niños en esa conversación filosófica con más de dos mil años de antigüedad; y tampoco resulta sencillo que adultos con un nivel de lectura medio se adentren en la mayor parte de los textos filosóficos.

Para poder aprovechar ese enorme potencial social de la práctica filosófica, tanto Lipman como otros muchos autores<sup>26</sup> presentan la

---

<sup>25</sup> STENBERG, Robert J.: *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*, Cambridge Univ. Press, New York, 2003, p. 163. Es coordinador de otro libro interesante sobre el tema publicado en España, *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1994

<sup>26</sup> Michel Tozzi, por ejemplo, sin una relación directa con Filosofía para Niños, trabaja en esta misma línea: <http://www.philotozzi.com/> (último acceso, 28-11-2010). Además, establece un vínculo explícito entre la filosofía en las aulas y en la ciudad. Expone su planteamiento en TOZZI, Michel:

tradición filosófica occidental en una prosa accesible, desprovista de las dificultades que conlleva el academicismo secular. Las novelas que se utilizan para provocar la reflexión filosófica recogen los grandes temas de la filosofía occidental, pero adaptados a los intereses y vocabulario de niños en el período de la escolarización obligatoria. Además, siguiendo a Sócrates como ya vimos, recuperan el papel central que tiene el diálogo filosófico entre iguales, de tal modo que la práctica filosófica no se reduce en absoluto a la lectura y comprensión de unos textos de autores clásicos o de una novela filosófica. Lo importante es establecer una continuidad entre la conversación, la lectura, la escritura y el pensamiento. Separar esas diferentes actividades provoca importantes problemas de aprendizaje, y es el diálogo en el seno de una comunidad de investigación el que garantiza esa continuidad.

De ese modo se está ofreciendo a toda la población la enorme riqueza que dicha tradición lleva consigo, en especial en todo aquello que permite a los seres humanos acceder a las destrezas que hacen posible problematizar, conceptualizar y argumentar las cuestiones fundamentales sobre las que se centra algo tan ineludible como la búsqueda del sentido. Ya no suena extraño demandar que la filosofía, de un modo u otro esté presente en la educación obligatoria, un ámbito en el que se ha conseguido esa alfabetización universal sin la cual no sería posible acceder a los textos filosóficos<sup>27</sup>. Crece la defensa de la presencia de la filosofía, como hace la UNESCO<sup>28</sup>, y en España es relevante la labor de José Antonio Marina quien recientemente está defendiendo la competencia filosófica pues es la que nos capacita para ejercer una ciudadanía democrática y nos permite afrontar con ciertas garantías la reflexión sobre cuestiones decisivas para la vida humana, en especial las

---

*Pensar por sí mismo*, Popular, Madrid, 2008. Similar es el enfoque de MARTENS, Ekkehard: *Introducción a la didáctica de la filosofía*, Universitat de València, Valencia, 1983, y de la revista, *Zeitschrift für der Didaktik der Philosophie*

<sup>27</sup> MATTHEWS, Gareth: *El niño y la filosofía*, FCE, México, 1983, y otros libros más recientes como HAYNES, Joanna: *Los niños como filósofos*, Paidós, Barcelona, 2004, o HEESSEN, Berrie: *Pequeños, pero valientes. Filosofía para niños*, Grao, Barcelona, 2004

<sup>28</sup> GOUCHA, Moufida (Dir.): *La philosophie, une école de la liberté*, Paris, UNESCO, 2007. De libre acceso en <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/human-rights/philosophy/>

que tienen que ver con nuestra conducta y con el sentido general de la propia vida<sup>29</sup>.

La oferta se ha diversificado, con numerosas y valiosas propuestas de trabajo distribuidas en muchos países, dispersos por los cinco continentes. Basta con consultar en cualquier buscador de Internet, introduciendo «*philosophy for children*» o «filosofía para niños», para darse cuenta de que aparecen cientos de miles de páginas en el segundo caso y millones en el primero. El tronco original o el punto de partida es sin duda el programa elaborado por Lipman y Sharp en Montclair State University, pero conforme se ha ido traduciendo y adaptando a los diferentes contextos, han ido surgiendo diversas propuestas que, sin abandonar el eje central del diálogo filosófico en el aula, tienen un estilo propio. Catherine McCall, por ejemplo, desarrolla una variante de la comunidad de investigación llamada *Community of Philosophical Inquiry* (COPI), y distingue cuatro diferentes modelos de comunidad de investigación filosófica<sup>30</sup>. Algunos prefieren hablar de filosofía con niños, en lugar de filosofía para niños, desmarcándose del currículo del IAPC, como defiende Walter Kohan en los libros que ya he citado.

Ya en 1987, Ann Sharp consideraron que era necesario crear una red internacional de personas implicadas en la introducción del diálogo filosófico en el aula, lo que les llevó a crear el ICPC (International Council for Philosophical Inquiry with Children). El proyecto era absolutamente coherente con el programa: su finalidad es crear una comunidad de investigación entre el profesorado implicado, pues es la única manera de crear conocimiento compartido capaz de sacar adelante esa radical transformación que se está buscando<sup>31</sup>. Redes similares hay a nivel continental: *Sophia* agrupa al profesorado europeo<sup>32</sup>, y existen otras

---

<sup>29</sup> Difunde y apoya esta tesis a través de una interesante página WEB, creada por la editorial SM de España <http://aprenderapensar.net/> y defiende la competencia filosófica en la revista *Philopolis*, <http://philopolis.aprenderapensar.net/2009/06/15/el-articulo-2/> (último acceso a ambos, 20 octubre 2010)

<sup>30</sup> McCALL, Catherine: *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the primary and secondary classroom*, Routledge, London, 2009. Otras publicaciones suyas interesantes se pueden encontrar en <http://stores.lulu.com/store.php?fAcctID=2455381> (última consulta, 25 de octubre de 2010)

<sup>31</sup> El ICPC se reúne cada dos años y mantiene una constante actividad de intercambio de ideas: <http://www.icpic.org/> (Tanto este enlace como los que aparecen en las citas que siguen han sido visitados por última vez el 30 de octubre).

<sup>32</sup> Puede consultarse lo que está haciendo en su página WEB: <http://sophia.eu.org/>

en América del Norte, Australia y Asia. Son también importantes las organizaciones locales, esto es, las que hay en cada país, pues desde ellas se organizan las actividades encaminadas a difundir la propuesta, formar el profesorado, realizar investigación...; en España hay varias, que están federadas y organizan actividades conjuntas<sup>33</sup>. Esta amplia actividad se refleja igualmente en diversas publicaciones, siendo *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* la más antigua, creada por Matthew Lipman<sup>34</sup>, y es también muy importante, y además de libre acceso, la revista del ICPC<sup>35</sup>, y en España publicamos otra<sup>36</sup> coordinada por el grupo de Valencia. Hay, desde luego, otras revistas, pero con esta pequeña muestra es suficiente. Solo dos pruebas más de la amplitud y madurez del movimiento de filosofía para/con niños en todo el mundo: en estos momentos son muchas las universidades que ofrecen cursos de formación de diversos tipos y diferentes niveles centrados en filosofía para niños. Y también existen bancos de datos en los que se van recogiendo artículos, libros y otras publicaciones relacionadas con el tema<sup>37</sup>.

En todo caso, y pasando ya a las últimas reflexiones sobre el proyecto educativo denominado Filosofía para Niños, conviene llamar la atención sobre el hecho de que su crecimiento se ha beneficiado de (y también ha contribuido a) la renovación radical de la presencia de la filosofía en la vida cotidiana de las sociedades occidentales. Vuelvo con ello a los antecedentes de los que hablaba en la primera parte de este artículo, coincidiendo con ello en el planteamiento realizado por Gabriel Arnaiz en el artículo ya citado, «El giro práctico de la filosofía». El convencimiento de que la filosofía, al menos entendida de una manera muy específica, puede aportar mucho en la actual situación social, cultural y política de los países occidentales, está presente en las diferentes propuestas de algo que podemos denominar precisamente

---

<sup>33</sup> La del Centro de Filosofía para Niños es <http://www.filosofiaparaninos.org/>, en la que se encuentran enlaces que remiten a las otras WEB de centros en España. El IREF, la asociación de Cataluña, ha desarrollado un currículo propio, el proyecto Noria.

<sup>34</sup> <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>

<sup>35</sup> <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood>

<sup>36</sup> [http://www.fpncomval.org/r\\_index.htm](http://www.fpncomval.org/r_index.htm)

<sup>37</sup> En breve aparecerá en la página del ICPC un documento con la oferta de cursos de formación. Por lo que se refiere a la base de datos, es muy importante el trabajo hecho en Brasil, coordinado por Walter Kohan: <http://www.filoeduc.org/base/>

como prácticas filosóficas o filosofía práctica. Ese es el enfoque de Michel Tozzi, para quien hay una profunda continuidad entre practicar la filosofía con los niños y hacer filosofía en otros ámbitos de la ciudad, en este caso con adultos. En esa línea, y con un origen muy francés que sin duda tiene antecedentes en el movimiento existencialista de los años 40 y 50, están los cafés filosóficos, una práctica iniciada por Marc Sauté en 1991<sup>38</sup>, posteriormente difundida en otros países<sup>39</sup>. Algo más tarde, en el 2002, Michel Onfray creó la *Université Populaire de Caen* con un grupo de amigos. Desde entonces hasta ahora han surgido ya media docena de Universidades Populares por toda la región<sup>40</sup>. Y es muy sugerente la aplicación de la comunidad de investigación en ámbitos alejados, lo que incluye la formación en dilemas morales en el mundo de la empresa, la política o el ejército, como hacen el grupo *Dialogue Works* en el Reino Unido<sup>41</sup>.

Desde los años 60 del pasado siglo, la filosofía ha ido abriéndose un espacio y ganándose un reconocimiento; se ha visto con claridad que, enfocada en este sentido exotérico, podía sin duda aportar algo muy valioso en la sociedad actual. En el campo de la psicología, por ejemplo, Albert Ellis<sup>42</sup> desarrolló la terapia cognitiva en la que el análisis de las creencias profundas del ser humano tenía como objetivo superar las irracionalidades presentes tanto en la sociedad como en el propio individuo. Corresponde, sin embargo, a Gerd Achenbach haber acuñado por primera vez el término “práctica filosófica”: «La *Philosophische Praxis* es una forma de ayuda espiritual consultiva y no curativa, por lo tanto, no consiste en una terapia ni en una práctica médica»<sup>43</sup>. La propuesta de Achenbach se abrió camino rápidamente y alcanzó ya un

<sup>38</sup> SAUTET, Marc, *Un café pour Socrate*, Laffont, París, 1995, PHILLIPS, Christopher: *Socrates café: un soplo fresco de filosofía*, Temas de Hoy, Madrid, 2002 y *Seis preguntas de Sócrates*, Taurus, Madrid, 2005

<sup>39</sup> En la página WEB <http://pratiquesphilo.free.fr/index.htm> se puede encontrar una buena referencia al amplio movimiento de lo que ellos llaman prácticas filosóficas (última consulta 29 octubre 2010)

<sup>40</sup> Expone al tema en <http://perso.orange.fr/michel.onfray> (última consulta, 29 octubre 2010) y hace una presentación de su proyecto en ONFRAY, Michel, *La communauté philosophique*, Galilée, París, 2004 (Traducción española en Gedisa, Barcelona, 2008)

<sup>41</sup> <http://www.dialogueworks.co.uk/> (último acceso 4 de noviembre de 2010). También el libro GESCHWINDT, Simon: *Am I Right? or Am I Right?* Trafford, Victoria, 2006

<sup>42</sup> ELLIS, Albert: *Razón y emoción en psicoterapia*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1980

<sup>43</sup> Citado por ARNAIZ, Gabriel, ver nota 5. Para conocer el trabajo de Achenbach, <http://www.achenbach-pp.de/de/index.asp> (última consulta, 29 octubre 2010)

impacto muy elevado en la versión elaborada por Marinoff en Estados Unidos<sup>44</sup>, quien también insistía en que la práctica filosófica no debe ser entendida como terapia. El crecimiento de este movimiento ha dado lugar a una amplia diversidad de prácticas de asesoramiento en diferentes países, que divergen tanto en el método empleado como en la misma concepción de la práctica filosófica; en España contamos con la aportación de varios grupos<sup>45</sup>.

Es muy interesante es la labor de Oscar Brenifier<sup>46</sup>, con una actividad incansable y una elevada capacidad de comunicación. Su contribución es un claro ejemplo de las sinergias que se están produciendo entre todos estos movimientos y de la constante retroalimentación entre todos ellos, pues todos comparten sin duda ese aire de familia del que vengo hablando. Oscar ha publicado una colección de libros para la práctica de la filosofía con niños pequeños, y otra algo más esotérica para el bachillerato. Esa experiencia le ha llevado a ser miembro activo del ICPIC, en cuyo seno mantiene una posición específica que le lleva ser muy crítico con las prácticas realizadas por otros colegas. Además es bien conocido en el ámbito francés de las prácticas filosóficas, con aportaciones en diversos ámbitos. Se dedica también al asesoramiento filosófico y ha publicado reflexiones sobre la manera de entender y poner práctica el diálogo filosófico.

Cierto es que al ampliar nuestro campo de visión respecto al favorable contexto en el que vivimos, pasamos a un terreno movedizo en el que a veces se dan situaciones fronterizas de difícil clasificación. Si uno acude a los estantes de las grandes librerías, las que en definitiva más venden y mejor muestran un ambiente social, se encontrará estos libros

---

<sup>44</sup> MARINOFF, Lou, *Más Platón y menos Prozac*, Edicions BSA, Barcelona, 2000. El título no puede ser más afortunado. Este movimiento de asesoramiento filosófico está en <http://www.appa.edu/> (última consulta, 30 octubre 2010). Una buena presentación la podemos encontrar en RAABE, Peter: *Philosophical Counselling*, Praeger Publishers, Westport, 2000, y su página es interesante: <http://www.ufv.ca/faculty/philosophy/raabep/> (última consulta, 30 octubre 2010)

<sup>45</sup> Esta revista HASER, en la que aparece este artículo es un buen ejemplo. Además hay que reconocer el trabajo de Mónica Cavallé, una de las pioneras, fundadora de Asepraf, en cuya página se encuentran los enlaces con los otros grupos <http://www.asepraf.org/> (última consulta 29 octubre 2010).

<sup>46</sup> Su bibliografía es amplia y por eso lo mejor es ir directamente a su página personal <http://www.brenifier.com/index.html>, y a la revista *Diotima*, cuyo redactor jefe es Michel Tozzi, y Oscar es uno de los dos directores <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

junto a otros bajo el epígrafe general de “libros de autoayuda” y, por cierto, paradójicamente muy próximos a los libros sobre “esoterismo”, justo lo contrario de lo que los diálogos socráticos han pretendido siempre. Por otra parte, no deja de ser llamativo el vínculo que se establece entre el cuidado del yo o la felicidad con la práctica rigurosa de la reflexión filosófica. Sin embargo, no está claro en absoluto que el diálogo produjera especial tranquilidad de ánimo en los participantes. Cierto es que una vida sin reflexión no merece la pena ser vivida, pero es igualmente cierto que la reflexión no siempre produce felicidad, como bien señalaba el Brahmin en el relato de Voltaire<sup>47</sup>; incluso el fatal destino de Sócrates indica que la apuesta por la filosofía le depara la felicidad..., pero en la otra vida, no en esta. La filosofía es una práctica comprometida con la búsqueda de la verdad y del sentido; la verdad no siempre es placentera y una posible consecuencia de la búsqueda del sentido es descubrir que ni mi vida ni el mundo en el que habito tiene sentido. Podemos llegar a la conclusión de que la vida es absurda y somos seres para la muerte.

Además, el paso de lo esotérico a lo exotérico no siempre resulta fácil. Una prueba evidente del impacto popular de la filosofía en las últimas décadas es la proliferación de libros de divulgación filosófica que han conseguido poner las reflexiones de la tradición filosófica al alcance de un público mayoritario. El éxito de *El mundo de Sofía* es paradigmático. En todo caso la frontera entre la divulgación filosófica y la pseudo-filosofía es una frontera muy tenue<sup>48</sup>. Nadie duda, por ejemplo, de que las novelas y obras de teatro de Sartre son rigurosas divulgaciones de la gran temática filosófica, pero eso no está tan claro en las de Paulo Coelho o Ayn Rand, dos autores que se han convertido en éxitos totales de ventas. Y lo mismo se puede decir de los innumerables libros de divulgación filosófica, algunos discutibles como los del muy leído Allain

---

<sup>47</sup> Se puede leer en VOLTAIRE: *El ingenuo y otros cuentos*, Madrid, Siruela, 1999.

<sup>48</sup> Son sugerentes las reflexiones de dos artículos que pueden consultarse en Internet: «Pseudophilosophy», <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/145729> (acceso, 04 noviembre 2010) y «You ain't nothin' but an existential hound dog», <http://www.theage.com.au/articles/2004/09/03/1093939129141.html?from=3Dsto=>

de Botton. No debe extrañarnos, por tanto, que los libreros tengan dudas sobre la ubicación de algunos de esos libros. Y no deja de ser sorprendente la facilidad con la que aparecen libros sobre la filosofía de la serie de los Soprano o de los Simpson; editores avisados han visto que aquí y ahora hay un ámbito que goza de amplia audiencia y no se cansan de publicar libros que les reporten beneficios editoriales.

Y, para terminar, lo mismo se puede decir de las prácticas directas del diálogo filosófico en las aulas. Cuando analizamos cintas de vídeo, transcripciones de sesiones o asistimos a demostraciones prácticas de lo que la gente de la comunidad internacional está haciendo, surgen algunas dudas respecto a que las conversaciones que se dan en las aulas, en los cafés, o en las sesiones de asesoría sean algo más que pura palabrería, interesante sin duda, gratificantes también, pero desde luego poco filosóficas. No digo esto con ánimo de descalificar todo un movimiento muy riguroso en el que hay aportaciones brillantes que están contribuyendo a hacer algo mejores tanto las escuelas como la vida de las personas en general. Simplemente señalo que debemos ser muy rigurosos con lo que hacemos y exigir que nuestra práctica tenga la calidad que se merece y de la que depende su incidencia social a medio y largo plazo. En la filosofía no hay atajos; salir de la caverna nunca fue tarea sencilla.

## Bibliografía

ARNAIZ, GABRIEL: “El giro práctico de la filosofía”, en *Diálogo filosófico*, 68, (2007), pp. 170-206

BRENIFIER, OSCAR: *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife, Idea, 2005

GARCÍA MORIYON, Félix: *Personas razonables*, Progreso, México, 2010

— *Crecimiento moral*. Progreso, México, 2009

GARCÍA, Félix, COLOM, R.; LORA, S.; RIVAS, M.; TRAVER, V.: *La estimulación de la inteligencia cognitiva y la inteligencia afectiva*. Madrid: De la Torre, 2002

GOPNIK, Alison: *El filósofo entre pañales*, Temas de Hoy, Barcelona, 2010

- HADOT, Pierre: *¿Qué es la filosofía antigua?*, FCE, Madrid, 1998
- HAYNES, Joanna: *Los niños como filósofos*, Paidós, Barcelona, 2004
- KOHAN, Walter O.: *Filosofía e infancia*. Progreso, México, 2009
- LIPMAN, Matthew: *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997
- LIPMAN, M. SHARP, A.M., OSCANYAN, F.: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992
- McCALL, Catherine: *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the primary and secondary classroom*, Routledge, London, 2009
- MATTHEWS, Gareth: *El niño y la filosofía*, FCE, México, 1983
- RAABE, Peter: *Philosophical Counselling*, Praeger Publishers, Westport, 2000
- SHARP Ann y SPLITTER, Laurance: *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Manantial, Buenos Aires, 1992
- TOZZI, Michel: *Pensar por sí mismo*. Madrid: Popular, 2008