

## La comunidad de indagación: elemento fundamental en Filosofía para Niños, del Dr. Matthew Lipman

Mónica Velasco Aceves Vidrio <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centro de Filosofía para Niños de Guadalajara  
Guadalajara, Jalisco, México.  
E-mail: mvelasco@hotmail.com

**Resumen:** La teoría pragmática del significado de Charles Sanders Peirce y la vinculación entre filosofía y educación en el planteamiento de John Dewey son los referentes más importantes para entender la naturaleza de la comunidad de indagación filosófica en el trabajo, propósito y procedimiento del programa de Lipman llamado Filosofía para Niños. Dicho programa es una propuesta de transformación educativa, la cual ofrece un modelo de práctica pedagógica que considera que la actitud de asombro y el anhelo de sentido que tienen los niños les vincula de manera significativa con el quehacer de la filosofía. En este artículo se presenta la manera en que la aproximación pragmática a la filosofía y la filosofía educativa de John Dewey se integran en la propuesta de Lipman y ofrecen algunos ejemplos para ilustrar la manera en que esta se concreta en la práctica con los niños.

**Palabras clave:** Pragmatismo, comunidad de indagación filosófica, Filosofía para Niños, asombro, experiencia, significado, Lipman.

**Abstract:** The pragmatic theory of meaning by Charles Sanders Peirce and the link between philosophy and education in John Dewey's approach are the most important references to understand the nature of the community of philosophical inquiry at work, purpose and procedure of the Lipman program called Philosophy for Children. The program is a proposal for educational transformation, which offers a model of pedagogical practice that considers that children's attitude of wonder and spontaneous search for meaning, create a strong bond between them and the nature and work of philosophy. This paper presents the way in which the pragmatic approach to philosophy

and John Dewey's educational philosophy are integrated into Lipman's proposal and offer some collected examples from the practice with children.

**Keywords:** Pragmatism, community of philosophical inquiry, Philosophy for Children, wonder, experience, meaning, Lipman.

## Contexto histórico

De la necesidad del ser humano por explicar el origen y fin de los acontecimientos y eventos de su vida cotidiana surge la filosofía. En sus inicios y a través de sus diferentes etapas los filósofos han explicado las cosas como mejor han podido en su propia época y situación. Tony Johnson (1995) señala que podemos distinguir etapas muy generales en la historia del pensamiento filosófico: cuando se recurre a los dioses como explicación última de las cosas; cuando se trata de encontrar un elemento básico en la naturaleza que sea origen de todo lo existente; cuando se recurre a un pensamiento riguroso; cuando se duda de la racionalidad y se recurre a la experiencia volviéndose relativa toda consideración; y cuando se plantea la necesidad de buscar algunos principios o directrices que ayuden al entendimiento común, y a la construcción de significado desde o a pesar de las diferencias. A lo largo de este trayecto la filosofía se fue especializando, y más que ser un ejercicio de pensamiento, se empezó a “enseñar” y a “aprender” como una materia más de la educación media superior y como parte del currículo universitario, convirtiéndose en algo planteado por y accesible para los intelectuales, perdiendo su papel integrador en el conocimiento interdisciplinario.

Muchos filósofos en el intento por consolidarse como “expertos” utilizaban el diálogo socrático, por ejemplo, como una forma de mostrar la incapacidad e incompetencia en el razonamiento de los otros, y no como un método de ayuda en la clarificación de las ideas. La filosofía más que ser una manera de animar a otros a pensar por ellos mismos, y más que ser un proceso educativo, se consideró como el área exclusiva de los “expertos” y una actividad competitiva basada en la racionalidad y en la argumentación.

Con esta profesionalización la filosofía abandonó sus raíces pedagógicas. Los filósofos rechazaron la idea de que su papel era realizar un esfuerzo cooperativo para ayudar a encontrar el sentido del mundo y a contribuir para que personas y grupos pudieran vivir de mejor manera. Los filósofos que siguieron trabajando con un sentido educativo se consideraron como aficionados.

En Norte América, uno de los primeros filósofos que rechazó esta postura especializada de la filosofía fue William James, quien explicaba que la discusión filosófica solo podía tener éxito si se llevaba a cabo entre íntimos que han aprendido cómo conversar a lo largo de los meses en un fatigoso proceso de ensayo y error (Johnson, 1995: 64) y sugiere también que el diálogo filosófico genuino toma tiempo. Participar en una discusión filosófica desde esta perspectiva, implica subordinar el propio ego para poder crear un sentido de confianza entre todos los participantes, de tal manera que cada uno pueda contribuir a la búsqueda del significado.

Esta postura filosófica de William James tuvo gran influencia en el trabajo filosófico de Charles Sanders Peirce que entre 1879 y 1884 formuló la teoría de la *duda-creencia* que afirma que cualquier organismo que quiera sobrevivir debe desarrollar una serie de hábitos y formas de conducta, que prescriban la manera de actuar bajo ciertas condiciones para lograr un resultado o una experiencia específica. A estos hábitos, una vez que se han adoptado en forma estable, Peirce les llama *creencias*, las cuales implican que el organismo sabe cómo satisfacer sus necesidades y deseos de acuerdo con cierta forma de vida que le es grata.

La ausencia de creencias genera un estado de *duda* que resulta desagradable, pues el individuo no sabe cómo responder cuando se encuentra en ciertas condiciones, y por lo mismo, no sabe cómo alcanzar una meta o seguir una dirección en su comportamiento. Los individuos entonces se encuentran en un continuo movimiento por escapar de la duda y establecer una creencia a través de un proceso que Peirce denomina *indagación* (Peirce, 1955).

Desde esta perspectiva se asume entonces que es necesario *renunciar a la búsqueda de la certeza*, porque en la construcción del conocimiento no hay fundamentos o principios inamovibles ni fines absolutos, sino una serie de signos que tienen múltiples interpretaciones posibles, sujetas a corrección de manera permanente y, por la misma naturaleza de este proceso de indagación, es necesario confiar en la multitud y variedad de argumentos en vez de hacerlo en uno de ellos. El razonamiento no debe ser como una cadena que solo será tan fuerte como su argumento más débil, sino más bien como un cable formado por multitud de delgadas fibras fuertemente conectadas entre sí (Peirce, 1955).

Por una parte, tenemos que asumir que la vida es precaria y que no podemos alcanzar verdades o principios absolutos e infalibles, pero, por otra parte, tenemos que asumir también que vivir en un estado de duda permanente resulta insostenible, por lo que necesitamos establecer *creencias* o *certezas* temporales a través de un proceso de indagación que nos ayuden a dar dirección a nuestras acciones y sirvan de referencia para la construcción de la vida social; necesitamos también, desarrollar la actitud y disposición necesarias para revisarlas y reformularlas críticamente cuando la experiencia lo requiera. De esta manera, cuando tratamos de establecer una *creencia* tenemos que

trabajar en una *comunidad de indagación* que nos ayude a ponerla en perspectiva, que nos ayude a explorar posibilidades que por nosotros mismos no hemos podido formular, que sea un acompañamiento para afrontar nuestra existencia precaria e impredecible. Sometiendo nuestras hipótesis (creencias) a discusión crítica con los demás podemos conocer la validez de lo que sostenemos, porque “[...] sólo en el encuentro con lo diferente [...] podemos detectar lo limitado, lo parcial” (De la Garza, 1995: 33) de nuestra interpretación, por lo que la apertura y la pluralidad son elementos indispensables en el proceso de indagación.

Peirce enfatiza que pensamiento y acción constituyen así un continuo, y que el conocimiento está estrechamente vinculado a las consecuencias prácticas que de él se derivan, así, por un lado, tenemos el proceso de razonamiento y la deliberación que es esencialmente crítica e involucra el uso de la lógica y de principios que guían el proceso y, por otro lado, la experiencia sensible que se sigue de este proceso deliberativo, esto es, sus consecuencias específicas.

Como parte del proceso histórico-social y en el contexto de la propuesta pragmática del significado de Peirce surgen trabajos como los de John Dewey, que vinculan estrechamente a la filosofía con el proceso educativo.

Por un lado, Dewey asume que si uno de los intereses del hombre es entender qué implicaciones tienen nuestras ideas sobre la experiencia, debemos observar cómo es que estas ideas funcionan en los contextos en que se tratan de aplicar, haciendo un ejercicio de pensamiento reflexivo. Para que exista un proceso de indagación es necesario establecer una situación como problema, estar en una posición de duda, y por lo mismo, de cierta incomodidad, para ponerse a trabajar en un ejercicio reflexivo de pensamiento y en una observación cuidadosa de la experiencia con miras a alcanzar un estado de certeza temporal que oriente nuestros actos, sabiendo de antemano que esta certeza temporal será el punto de inicio de una nueva indagación cuando la situación se problematice.

Mientras que, por otra parte, replantea el quehacer de la filosofía señalando que su tarea básica y los problemas que le competen surgen de las crisis y presiones que se originan en la vida cotidiana de la comunidad misma, por lo que es necesario: tener confianza en que con la filosofía es posible abordar de manera competente los problemas actuales; que el trabajo filosófico no debe centrarse en el rigor técnico de las discusiones sacrificando el contenido sustancial de las mismas; que más que “estudiar” historia de la filosofía, hay que *hacer* un ejercicio filosófico para tratar de entender la experiencia humana en su contexto histórico y cultural, y dar dirección a nuestra manera de actuar para vivir una vida que tenga sentido.

A partir de estas dos consideraciones, Dewey vincula estrechamente filosofía y educación, pues el único fin de ambas es la reconstrucción continua de la experiencia (Dewey, 1995) para que así, esta

tenga sentido, y señala que la diferencia de edad entre personas no implica en ellas un nivel educativo diferente, en el sentido de que lo que realmente se aprende en todas y cada una de las etapas de desarrollo es el valor de la experiencia que se vive. La función primordial de la vida en cada punto es hacer que el vivir contribuya a un enriquecimiento de la percepción y del sentido de la vida misma. La educación como reconstrucción facilita la reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia actual y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente en una dimensión personal y social, de tal manera que no hay distinción entre educar y hacer filosofía.

### **Filosofía para Niños**

La propuesta de Filosofía para Niños, de Matthew Lipman, se desprende del contexto histórico antes expuesto, y busca incorporar la indagación filosófica como elemento fundamental e integrador del proceso educativo, incorporando los procedimientos y rigor de la indagación propuesta por Peirce y el planteamiento filosófico educativo de Dewey.

Lipman (1980/1992) afirma que los niños tratan de obtener significado en forma natural, hay en ellos un anhelo de sentido que se manifiesta explícitamente cuando los niños empiezan a preguntar el porqué de las cosas que observan y de las cosas que viven. Con sus preguntas expresan asombro y perplejidad ante la inmensidad y complejidad de la experiencia ante las cosas que el mundo y las personas le ofrecen y que escapan a una respuesta precisa y concreta. Lo anterior puede ilustrarse con las siguientes expresiones de niños de diferentes edades y en diferentes contextos, unas escuchadas directamente, otras referidas por los adultos con quienes estaban interactuando.

*Mateo de 3 años va en el coche con su abuela, hay nubes preciosas en el atardecer y pregunta: Abu, ¿Cómo puedo bajar una nube? Y otro día: ¿Cómo le hicieron para hacer este mundo?; una niña haciendo fila con su mamá, en la calle, ve pasar un perro y pregunta: ¿Mamá, los perros se ríen?; una niña de 10 años en el espacio de Filosofía para Niños en su escuela comenta: Yo propongo un tema para la clase, ¿Todas las personas son malas por maldad? Mi opinión es que las personas que son malas son así, no porque quieran, sino porque no saben cómo ser buena gente.*

Lipman señala de manera explícita su coincidencia con Dewey al decir que, si los niños indagan en su búsqueda de significado y si la filosofía es una disciplina que indaga buscando significado, entonces la filosofía y los niños parecen tener una alianza mutua (Lipman, 1980/1992).

El no percibir en los niños su disposición y capacidad para pensar filosóficamente por considerar que la filosofía está fuera de su alcance, hace que el trabajo educativo se limite muchas veces a proporcionar información, a “enseñar” valores y conductas concretas, y aunque se haga de manera interactiva o lúdica, no se tiene como fin del proceso educativo facilitar que los niños se pregunten a sí mismos sobre la relevancia o el significado que puede tener lo que viven de manera cotidiana. No se contempla la importancia de la reconstrucción de la experiencia para darle sentido y facilitar que se asuma de manera consciente y responsable la dirección que se quiere dar a las acciones. Así, se va dejando de ejercer y ejercitar el derecho y la capacidad de pensar por uno mismo, y se pierde el sentido de la educación en sí.

Buscando una transformación educativa el Dr. Matthew Lipman elabora el Programa de Filosofía para Niños (1968) y propone la integración de la *comunidad de indagación filosófica* en el aula para ayudar a que los niños piensen por sí mismos y lo hagan bien sobre aspectos que son significativos en su vida para que tenga sentido. El programa busca promover un pensamiento y una actitud reflexiva, cuidadosa y propositiva, ayudando a los alumnos a estructurar de manera correcta el pensamiento y a desarrollar una actitud abierta y comprensiva para explorar de manera significativa las diferentes situaciones en las que se ven envueltos cotidianamente dentro y fuera de la escuela. La carencia de acciones sistemáticas en el trabajo de las aulas para facilitar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico era obvia (y en muchos ámbitos aún lo es) y había que dar respuesta a la necesidad de los niños y de los maestros por encontrar sentido y significado a sus aprendizajes y experiencias.

Tomando en consideración el contexto filosófico en el que Lipman apoya su propuesta, el objetivo central de Filosofía para Niños es facilitar la formación del buen juicio, para que los niños puedan tomar decisiones de la mejor manera y puedan dar dirección y sentido a su vida. Este programa ofrece una metodología para generar en el salón de clases una *comunidad de indagación* donde los alumnos, haciendo indagación filosófica, desarrollen un pensamiento crítico, cuidadoso y creativo, que les permita construir, descubrir y reformular significados.

Pensar por sí mismo significa que las personas sean capaces de reflexionar sobre su propia experiencia y de formular sus propias explicaciones e hipótesis (creencias) sobre lo que esta experiencia les presenta. En una *comunidad de indagación filosófica* no se trata de que el maestro aporte las respuestas específicas a temas específicos desde la historia de la filosofía, se trata de que los niños puedan problematizar la experiencia a partir de una situación determinada, que puedan identificar un problema y formularse preguntas que los ayuden a poner en marcha el proceso de indagación y la revisión de sus creencias, y que al escuchar diferentes puntos de vista puedan reconstruirlas y asumir una postura propia que les ayude a actuar en consecuencia.

La metodología del programa de Filosofía para Niños para formar una *comunidad de indagación filosófica* permite desarrollar una serie de habilidades de pensamiento para darle a este una estructura correcta, hacer uso de la lógica para que sea coherente y consistente y al mismo tiempo permite desarrollar una serie de disposiciones sociales para aprender a dialogar entre íntimos, como afirmaba James (1961), facilitando el ejercicio de la comprensión, la empatía, la responsabilidad por el proceso propio y de los otros en la medida de la propia capacidad de entendimiento, teniendo conciencia de nuestra condición interdependiente. Así, el diálogo se da colaborativamente a partir de la contribución razonada de los participantes.

[...] en esta comunidad los miembros se preguntan unos a otros, piden razones que sirvan de fundamento a las creencias y opiniones, construyen sobre las ideas de los otros, deliberan entre ellos, ofrecen ejemplos y contraejemplos y señalan las posibles consecuencias de asumir o aceptar determinado punto de vista. (Lipman, 1998).

El currículo de Filosofía para Niños está constituido por ocho novelas, en las que, a través de sus personajes, se plantean diversas posturas y aproximaciones a distintas cuestiones filosóficas. Por ejemplo: la verdad, la realidad, lo que es justo, lo que puede considerarse como bello, la naturaleza de la amistad, las relaciones de equidad, el papel del lenguaje en nuestro conocimiento y la lógica. Cada novela tiene un manual que sirve de apoyo al maestro para facilitar la discusión con los alumnos. Para hacer una sesión en *comunidad de indagación filosófica* se hace una lectura en grupo de la novela elegida, ya sea por secciones o por capítulos, y se invita a los niños a que expresen las ideas que les resultaron significativas y a que transformen esas ideas en preguntas que sean de naturaleza filosófica. Se busca encontrar relaciones entre las preguntas planteadas o simplemente seleccionar alguna de ellas que al grupo le interese discutir y se inicia un diálogo alrededor del tema elegido ejercitando las habilidades para dar una correcta estructura al pensamiento y al mismo tiempo generar un ambiente de confianza y mutua ayuda para establecer un diálogo significativo. Como se señalaba al inicio de este escrito con referencia a James, la indagación filosófica lleva tiempo y también lo requiere trabajar con Filosofía para Niños en la formación de una *comunidad de indagación*. A continuación, se presenta parte de un registro de sesión de indagación filosófica a partir de *Pixie* (1981), una de las novelas de Lipman, en el capítulo 1, episodio 5:

No sé cuánto tiempo estuve sentada, pero debió ser bastante. De pronto me di cuenta de algo muy gracioso. ¿Sabes qué?

Mi brazo se había ido a dormir.

Todavía sigo sin entenderlo. Si yo estaba despierta, ¿cómo es posible que una parte de mí misma estuviera dormida?

Seguro que estaba dormido. No podía utilizarlo. No era nada más que una cosa que estaba colgando de mi hombro. Ni siquiera podía sentirlo; tan sólo un ligero hormigueo.

¿Alguna vez se te ha ido a dormir tu brazo? ¿No es muy extraño? ¡Es como si ya no te perteneciera! ¿Cómo es posible que una parte de ti mismo no te pertenezca a ti?

Pero ves, eso es lo que me tiene desconcertada y confusa. O mi cuerpo y yo somos lo mismo o no lo somos.

Si mi cuerpo y yo somos lo mismo, entonces mi cuerpo no puede pertenecerme a mí.

Y si mi cuerpo y yo somos diferentes, entonces, ¿quién soy yo?

Después, cuando se lo estaba contando a Isabel que es mi mejor amiga, me dijo:

-Pixie, tu cuerpo te pertenece a ti y tú perteneces a tu cuerpo.

-Claro, -dije yo- pero ¿pertenezco yo a mi cuerpo de la misma manera que mi cuerpo me pertenece a mí?

(Lipman, 1989: 10)

Las preguntas planteadas por niños de 5<sup>o</sup> de primaria a partir de la lectura del texto anterior fueron las siguientes:

1. ¿Cómo se podía mover la pierna a donde quería si estaba dormida? (Karime)
2. ¿Qué haría si se durmiera el cerebro? (Darío)
3. ¿Algún día se me podría dormir la cabeza y no pensar en algo? (Camila)
4. ¿Es posible que se duerma la cabeza igual que se duerme la pierna? (Santiago)

Las novelas de Filosofía para Niños presentan situaciones que reflejan en forma organizada y simplificada la experiencia ordinaria de la vida cotidiana de los niños, ayudando así a establecer un puente entre la experiencia del niño y la experiencia del grupo que se refleja, comparte y transmite en la escuela; el proceso busca además generar una auténtica experiencia educativa. Por un lado, está la reflexión de un niño particular con relación a su experiencia, por otro, la reflexión sobre la experiencia del grupo y de los personajes que la novela presenta y, además, la reflexión sobre la relación entre la experiencia del grupo, la novela y cada niño en particular. Esta reflexión múltiple permite ampliar el contexto desde el cual se genera el significado, aportando, como lo señala Peirce

(1955), la multiplicidad de interpretaciones posibles a la multitud de signos que se identifican en una experiencia.

Filosofía para Niños puede ayudar a los alumnos en la reconstrucción de su experiencia y en el desarrollo de sensibilidad al contexto en el que otros niños viven y crecen. La interacción que tiene lugar con la propuesta del programa de Filosofía para Niños es un esfuerzo intencionado para descubrir las relaciones, distinciones y conexiones entre los hechos, los valores, las creencias y los conocimientos, siendo consistente en este sentido con la naturaleza de la experiencia y con el valor educativo de su reconstrucción y renovación.

### **La comunidad de indagación filosófica: una comunidad de afecto**

En la primera parte de este escrito se refiere el valor que tienen las creencias como reguladoras u orientadoras de nuestra conducta, es importante entonces considerar que, por lo mismo, tienen también un alcance afectivo importante, y este es otro aspecto de la comunidad de indagación filosófica que hay que tener en consideración. Las creencias tienen implicaciones en la dimensión más profunda del ser humano en términos de su pertenencia a una comunidad o grupo social, y tienen repercusiones prácticas con relación al compromiso con aquellas formas de actuar que permiten al grupo mantenerse unido y sobrevivir.

Este aspecto afectivo de la comunidad de indagación permite la construcción de significados compartidos que puede facilitar en los niños no solo lograr una mayor comprensión de su experiencia, sino también lograr una mayor comprensión de la experiencia de los otros y de su relación con ellos en un ambiente que facilita un proceso de crecimiento personal. Compartir y reconstruir la experiencia junto con otros genera vínculos profundos en una dimensión también más profunda de la experiencia.

Un componente afectivo de gran importancia en una comunidad de indagación filosófica es el mutuo cuidado de los diferentes miembros del grupo, la disposición de verse transformado por el otro, y el desarrollo de una confianza básica respecto a los otros miembros de la comunidad, que ayuda a que cada uno de ellos tome su lugar en el mundo y lo valore. Este mutuo cuidado, de acuerdo con Mayeroff (1971), debe entenderse como ayudar al otro a crecer a través de una relación cuidadosa entre él y los otros.

Cuidar de otros no significa decirles a los demás qué hacer, en el sentido de dirigir su vida. *Cuidar de* significa ayudar a los otros en una dirección específica, la cual es definida sobre la base del respeto a su integridad y en función de su crecimiento. Este respeto determina las acciones de la per-

sona que cuida de otro, les da dirección e implica responsabilidad. Cuando se entienden las responsabilidades pueden asumirse las obligaciones y puede hacerse converger aquello que uno siente, lo que tiene que hacer y lo que quiere hacer. A continuación, se presenta el desarrollo del diálogo en la comunidad de indagación filosófica a partir de la lectura de otra de las novelas escritas por la principal colaboradora de Lipman, la Dra. Ann Margaret Sharp (1993):

El señor Fabio es muy estricto acerca de la verdad. No sé por qué.

Un día nos dijo a todos: “Aquí no tenemos muchas reglas, pero las que tenemos son muy importantes. Por lo pronto, las dos reglas que quiero que recuerden muy bien son que *siempre debemos tratarnos como personas y siempre debemos decir la verdad*”.

Nosotros nos le quedamos viendo por un buen rato. Después yo dije: “¿Qué quiere decir eso, señor Fabio?”

Y ¿saben qué? Se nos quedó viendo como diciendo:

“Saben perfectamente lo que quiero decir”.

(Sharp, 1993: 10)

El diálogo que se llevó a cabo en el grupo a partir de la lectura del texto anterior fue el siguiente:

La pregunta planteada por un niño de 2º de primaria fue: ¿Qué pasa si no decimos la verdad?

*Facilitador:* Álvaro, fue tu pregunta, ¿Tú qué piensas?

*Álvaro:* Que a veces te puedes meter en problemas.

*Facilitador:* ¿Puedes dar un ejemplo?

*Álvaro:* Sí, pues si te descubren que dijiste una mentira, te pueden castigar. Como cuando un día yo tiré una mesa y se cayó un jarrón y se rompió, y mi mamá pregunta: ¿Quién hizo eso? Y yo dije: mi hermano. Porque él no sabe hablar todavía y no podía decir la verdad.

*Facilitador:* ¿Y te metiste en problemas por decir una mentira?

*Álvaro:* Sí, porque mi mamá no me creyó y nomás me dijo: ¿De veras Alvarito? Y yo, pos ya no supe qué hacer.

*Facilitador:* ¿Ustedes creen que es lo mismo no decir la verdad y decir una mentira, o hay alguna diferencia?

*Cristy:* Yo digo que no decir la verdad y decir una mentira es igual, porque no dices de veras lo que pasó.

*María:* Pero Alvarito podía no decirle nada a su mamá y no estaría diciéndole una mentira, nomás no le dice la verdad, se hace como que no sabe qué pasó, pero no dice mentiras.

*Roberto:* Si le hubiera inventado otra cosa sería una mentira, pero decirle que fue su hermanito no es una mentira porque sí podría haber sido cierto.

*Facilitador:* Entonces, Roberto, si dices algo que no pasó, pero que podría haber pasado no sería una mentira, ¿Te entendí bien?

*Roberto:* Sí.

*Facilitador:* ¿Alguien podría pensar en un ejemplo que nos ayude a entender si hay o no diferencia entre no decir la verdad y decir una mentira?

*Álvaro:* Yo tengo otro. A mi mamá le gusta mucho hacer recetas nuevas que saca del periódico, y luego llegamos a comer y nos dice: ¿Les gustó? Y el otro día hizo una sopa que le quedó bien fea, y me dijo: ¿Te gustó Alvarito? Y yo le dije que sí, aunque no era cierto. No le dije la verdad, pero no inventé nada como cuando lo del jarrón.

*Facilitador:* ¿Entonces lo que tú dices es que podemos no decir la verdad, pero si no inventamos nada, no estamos diciendo una mentira?

*Álvaro:* Sí.

*Facilitador:* ¿Qué piensan los demás?

*Rocío:* Pues sí y no, porque de todos modos te vas a meter en problemas.

*Facilitador:* Entonces, Rocío, ¿Tú dices que no es diferente porque las consecuencias podrían ser las mismas?

*Rocío:* Es que sí, te puedes meter en problemas, porque, por ejemplo, tú le dices a tu mamá que sí te gustó la sopa y ella te cree, y entonces un día tu papá invita a comer a su jefe del trabajo, y como tu mamá te creyó, hace la misma sopa, y como está mala, al jefe no le va a gustar y ya se metió en problemas tu papá porque lo puede despedir, y por eso digo que sí es igual no decir la verdad, porque era mentira que te había gustado.

*Álvaro:* Sí pero no le quería decir a mi mamá porque se pasa mucho tiempo preparando la comida, y se iba a sentir mal si yo le decía que no me había gustado.

*Facilitador:* ¿Y eso sería también meterte en problemas?

*Álvaro:* Pues no tanto, pero sí.

*Cristy:* Yo digo que es mejor decir la verdad, porque aunque no la digas o digas una mentira para que tu mamá no se sienta mal, se va a sentir más mal cuando tu papá tenga el problema con su jefe, Álvaro. Entonces yo lo que digo es que es mejor decir la verdad y no inventar mentiras<sup>1</sup>.

Esta manera de entender el mutuo cuidado ayuda a comprender el aspecto educativo y formativo de Filosofía para Niños. En la construcción de una comunidad de indagación hay actitudes muy importantes para el mutuo cuidado. Es necesario confiar en que los miembros de la comunidad de indagación tienen capacidad para pensar por sí mismos y hay que conocer la manera en la que cada quien lo hace; se necesita valentía para tomar el riesgo de abandonar momentáneamente una creencia, para poder evaluarla y reconstruirla; se necesita humildad para reconocer los errores que se pueden tener en la estructura del pensamiento, en la manera de expresar las ideas, para reconocer los límites en el conocimiento y en la comprensión, y la disposición para aprender de los otros y dejarse modificar por ellos; y también, se necesita ser paciente.

Formar una comunidad de indagación en Filosofía para Niños puede considerarse como un proceso para aprender el mutuo cuidado. Esto se logra a través de la reconstrucción de la experiencia y, por tanto, de la propia persona, contemplando nuevas perspectivas e integrando nuevas ideas, más que como una mera adición de información y de técnica, en un proceso en el que la persona se encuentra a sí mismo en el mutuo cuidado. Formar parte de una comunidad de indagación filosófica desde la fundamentación de Filosofía para Niños puede ser un medio de transformación educativa en el resignificarse persona.

La construcción de una comunidad de indagación desde sus fundamentos filosófico-educativos se sostiene en el cuidado del proceso. Construirlo es similar al proceso de jardinería, toma tiempo y paciencia. La búsqueda de significado es similar al trabajo de preparar la tierra, abonarla, plantar la semilla y cuidar de ella para que crezca y florezca. El proceso lleva tiempo y es importante involucrarse directa y personalmente para poder generarlo, cuidarlo y hacer que florezca. La metodología de Filosofía para Niños no está planteada como un atajo para la comprensión de la experiencia, implica el trabajo paciente para ir generando el hábito de pensar de manera crítica, cuidadosa y propositiva las situaciones presentes en la vida cotidiana para tomar la mejor decisión posible y orientar nuestra manera de actuar en una dirección determinada, anticipando las posibles consecuencias de la forma de proceder ante ellas.

---

<sup>1</sup> Fragmento recuperado del registro de sesión de comunidad de indagación filosófica de Mónica Velasco Aceves Vidrio. Archivo del Centro de Filosofía para Niños de Guadalajara.

La construcción de una *comunidad de indagación filosófica* puede generar una experiencia profunda de pertenencia y solidaridad. Al compartir el interés por entender-nos y al compartir un procedimiento para tratar de hacerlo con rigor y con cuidado mutuo se pueden generar entre los miembros de la comunidad vínculos cuyo potencial es infinito (Dewey, 1934). Aun cuando la indagación cooperativa no garantiza la certeza ni la seguridad, sí contribuye al crecimiento de valores comunes, y por lo mismo, a la formación de un sentido de unidad. La comunidad de indagación puede ser una experiencia transformadora confiando en la creencia de la buena voluntad y en la buena fe del proceso de indagación en sí y de quienes participan en ella. ¶

## BIBLIOGRAFÍA

DE LA GARZA, María (1995). *Educación y democracia*. Madrid: Visor.

DEWEY, John (1934). "Education for a social changing order". *The University Chicago Press Journals*. Vol. 1, No. 1, marzo. Chicago. DOI: <https://doi.org/10.1086/589195>

DEWEY, John (1960). *A common Faith*. United States of America: Yale University Press.

DEWEY, John (1962). *La Reconstrucción de la Filosofía*. España: Planeta-Agostini.

DEWEY, John (1971). *Experience and Nature*. Chicago: Paquin Printers.

DEWEY, John (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

JAMES, William (1961). *Essays in pragmatism*. New York: Hafner Publishing Co.

JOHNSON, Tony (1995). *Discipleship or Pilgrimage?* New York: State University of New York Press.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann y OSCANYAN, Frederick. 1980 (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre

LIPMAN, Matthew (1988). *Judgement and Higher Order Thinking*. Conferencia dictada en el Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, New Jersey, United States of America.

LIPMAN, Matthew. 1981 (1989). *Pixie*. Madrid: De la Torre.

LIPMAN, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid: De la torre.

MAYEROFF, Milton (1971). *On Caring*. New York: Harper & Row Publishers.

PEIRCE, Charles (1955). *Philosophical Writings of Peirce*. Buchler, Justus (ed.). New York: Dover Publications, Inc.

SHARP, ANN (1993). *Hospital de muñecos*. México: Celafin.



**Acceso Abierto.** Este artículo está amparado por la licencia de Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Ver copia de la licencia en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>