

HABILIDADES COGNITIVAS: Matthew Lipman y la filosofía para niños

MARCEL SAVARD¹
UNIVERSIDAD LAVAL

Introducción

Ante todo, quiero agradecer a los organizadores de esta sesión; particularmente a mis amigos Godfrey Guillaumin y Raymundo Morado, como también a Ariel Campirán y Gabriela Guevara.

Me propongo presentarles el programa desarrollado por Matthew Lipman para iniciar a los niños en la filosofía. Esta presentación estará limitada por el contexto mismo de esta conferencia y por mi forma de comprender e interpretar dicho programa. La presentación se centrará en la problemática de la enseñanza de la lógica, la formación del espíritu científico y la formación del espíritu crítico, tal como estos puntos fueron cobrando forma en los intercambios privados con Godfrey Guillaumin y Raymundo Morado, de la Universidad de Guanajuato y la Universidad de México, respectivamente. Hemos convenido que los actuales métodos de enseñanza de la lógica y la de los métodos científicos no permiten a los estudiantes comprometerse en un proceso de transformación personal que derive en nuevos hábitos y comportamientos. Sin duda, también coincidimos en lo que respecta al descontento de los estudiantes. Así mismo, sabemos que la enseñanza de la lógica corre riesgo de perder su público si no modifica su forma actual. Por esto, señalo que el programa de Matthew

¹ Coordinador del equipo y catedrático del taller "Enseñanza de la Filosofía para niños", en la facultad de filosofía de la Universidad de Laval, Quebec, Canadá. Profesor invitado por la Escuela de Filosofía, Letras e Historia de la Universidad de Guanajuato.

Lipman podría ofrecer nuevas pistas para elaborar y echar a andar programas mejor adaptados a los objetivos de transformación real en el hábito del pensar. Todo esto ha dado lugar a la presente sesión.

Formulación general de la problemática de la Enseñanza de la Filosofía

El instrumento integrado y el instrumento separado

El capitán gobierna el barco mediante dos instrumentos: uno está separado de él y el otro, integrado. El timón, separado del capitán, no se mueve más que por el movimiento de la mano; su forma no le permite, por sí sola, dar una dirección al barco; en sí mismo, está inerte. La mano, por el contrario, está en íntima relación con el capitán; contiene a su manera toda la ciencia de este último. Así, integrada, participa ella de la vida de su fuente y constituye el desarrollo que sirve de puente al instrumento separado.

Es posible decir también que el ser vivo se nutre por medio de dos instrumentos: el alimento, que es el instrumento separado, y la función digestiva, la cual es el instrumento integrado. También podemos decir acerca de la función digestiva, que participa ésta de la vida de su fuente y constituye el desarrollo que sirve de puente al instrumento separado.

Como vemos, hay una proporción entre el instrumento separado, el instrumento integrado y el agente principal: no le confiamos cualquier barco a cualquier capitán, como tampoco damos cualquier alimento a cualquier ser vivo. Es más, nótese que la mano y el capitán, como las funciones digestivas y el ser vivo, se desarrollan. El capitán, por la práctica en el timón, desarrolla su mano y su oficio de capitán, el ser vivo por la alimentación desarrolla tanto su capacidad de digerir como todo su ser. En ambos casos, el desarrollo no se haría si la relación de proporción no se respetara: no nos alimentamos como lo hace un atleta, ni le confiamos al aprendiz de capitán el mismo timón que a un capitán

experimentado. En todo caso un instrumento separado fuera de proporción comprometería el desarrollo del instrumento integrado.

Aplicación de estas nociones al campo de la enseñanza

Pasemos a la aplicación de estas nociones al campo de la enseñanza. El instrumento separado es la palabra. El instrumento integrado está conformado por conocimientos y habilidades de que el estudiante dispone a fin de sacar provecho de las palabras. Aunque no depararé un tratamiento especial a los componentes del instrumento integrado, los señalaré en virtud del desarrollo que ahora llevamos a cabo.

La causa principal es el estudiante. Lo olvidamos muy a menudo, mas el estudiante es el agente principal de su formación. El maestro no es más que un instrumento, sin duda importante, pero un instrumento al fin y al cabo. Todo el esfuerzo del maestro está en asegurar la proporción entre la palabra y el instrumento integrado del estudiante. El estudiante se desarrolla por la frecuentación de las palabras, en la medida en que éstas se hallen en proporción con su instrumento integrado. Así, el ser vivo se desarrolla gracias a la alimentación, en la medida en que ésta se encuentre en proporción con su instrumento integrado. Montaigne, en su ensayo "Del Magisterio", critica una cierta forma muy frecuente de enseñanza en términos de desproporción, al utilizar la metáfora de la alimentación:

"Me inclinaria a decir que así como las plantas *se ahogan por demasiada agua y las lámparas por demasiado aceite*, así también la actividad de la mente, por demasiado estudio y materia;..."²

"Guardamos las ideas y el saber de otros y nada más. Es menester hacerlos nuestros... ¿De qué nos sirve tener la panza llena de carne si no la digerimos? ¿Si no se transforma en nosotros? ¿Si no nos aumenta ni fortalece?"³

Paul Valéry, en sus pensamientos sueltos reagrupados bajo el título *Enseñanza*, también hablaba de esta desproporción: "Falsos

² "Del Magisterio". cap. XXV de los Ensayos. La cursiva es mía.

³ *Ibid.*

filósofos. Esos que engendran la enseñanza de la filosofía y los programas. Enseñan problemas que no han inventado y que no sienten. Los enseñan todos." Desproporción, otra vez, entre las palabras y la capacidad de asimilar.

Platón, en el *Fedón*⁴, evoca el mito de Theuth para subrayar los límites de la palabra escrita, en relación a la vitalidad de la inteligencia. Theuth, una vieja divinidad egipcia se presenta ante su rey Thamous para legar a los egipcios sus inventos. Él cree que sus descubrimientos son indispensables para la felicidad de su pueblo. Sus liberalidades, a la medida de su genio, son considerables: la ciencia de los números, la geometría, la astronomía, el chaquete⁵ y los caracteres de la escritura. Theuth declara al respecto que los jóvenes se volverán más instruidos. En cuanto esto, el rey subraya que: "en lo referente a la instrucción, está en la apariencia que des a tus alumnos y no en la realidad: cuando en efecto, con tu ayuda, regurgiten conocimientos sin haber recibido enseñanza alguna, ellos parecerán buenos para juzgar miles de cosas, mientras que son la mayor parte del tiempo carentes de todo juicio." Aquí, la oposición entre el instrumento separado y el instrumento integrado vuelve a aparecer.

Sócrates tomará para sí mismo la opinión del rey:

Conclusión: aquél que se figure que en los caracteres de la escritura habrá dejado tras de sí un conocimiento técnico, y aquél que a su vez, la recoja con la idea de que estos caracteres de *escritura producirán certeza y solidez*, sin duda estas personas *cargan el peso de su ingenuidad* e ignoran la predicción de Ammon: para aquellos que *se figuren que un tratado escrito es más que un medio*, están aquellos que dicen que han de recordarse las materias concernientes a lo escrito.

La palabra, por sí sola, no asegura la *formación del juicio*, no produce la certeza ni la solidez. Es muy ingenuo, según Platón, aquél que crea lo contrario. Esta labor está reservada a la ense-

⁴ Trad. León Robin, ed. Les Belles Lettres, Paris, 1933, 274c-279c.

⁵ El *chaquete*, nombre corriente dado al juego de las tablas reales cuando fue introducido de Francia a España. Juego parecido a las damas, que incluye el uso de dados.

ñanza que escribe el discurso en alma del hombre que aprende, favoreciendo la formación por el uso del arte dialéctico; discurso vivo, acompañado de un saber que, en lugar de ser estéril, rinde frutos.

Montaigne se inspirará en la pedagogía de Platón para describir la verdadera enseñanza, tal como ésta aparece en el capítulo 26 de sus *Ensayos*, “De la educación de los Hijos”:

Que no le pida cuentas únicamente de las palabras de su lección *sino del sentido y de la substancia*; y que juzgue el provecho que ha sacado no por el testimonio de su memoria sino de su vida. Que lo que acabe de aprender se lo haga explicar de cien maneras distintas y aplicar a otros tantos temas diversos, para ver si lo ha comprendido bien y asimilado bien, tomando de las pedagogías de Platón, el progreso de su instrucción. Es prueba de ardor de estómago y de indigestión que nos repita la carne cuando nos la hemos tragado. No ha desarrollado el estómago su función si no ha transformado la substancia y la forma de lo que se le ha dado para digerir.

El programa desarrollado por Matthew Lipman

Matthew Lipman era profesor de lógica. Su enseñanza era de tipo “ingenuo”, según la definición de Platón. Exponía frente a sus estudiantes conceptos relacionados con la lógica, pero desconocidos por ellos. Le afligía el espectáculo de sus estudiantes, que poco se preocupaban por argumentar bien su pensamiento y presentaban un comportamiento irresponsable frente a las exigencias del razonar. Sus palabras no producían ni “certeza” ni “solidez”. Finalmente, Lipman —más filósofo que profesor— decidió realizar un cambio hacia un mejor rumbo. No sólo se enfocó a un método que se hallara en relación más íntima con el desarrollo del instrumento integrado, más aún, dio con la idea de formar hábitos de pensamiento en los niños.

Su enfoque ilustra muy bien este pensamiento de Paul Valéry: Enseñanza. Adiestramiento. Toda instrucción separada de un

adiestramiento —es decir, de un método de desarrollo del potencial del individuo— nos lleva a tener animales que hablan.

O aún más, se acerca a los propósitos de Montaigne:

Me gustaría que el Paluel o Pompeyo, esos dos maravillosos bailarines de mi época, nos enseñasen sus cabriolas simplemente con que los viéramos, así cómo quieren éstos instruirnos el entendimiento sin moverlo ni ponerlo a trabajar; o que nos enseñasen a manejar un caballo, o una pica o un laúd, o la voz, sin ejercitarnos, cómo quieren éstos enseñarnos a juzgar bien y a hablar bien sin ejercitarnos a hablar ni a juzgar.⁶

Pero cómo poner al estudiante de filosofía a trabajar como lo hace el maestro de arte o el artesano. Los talleres y laboratorios son *biens connus* donde cada uno se da cita con sus propias capacidades. Es normal encontrar un artesano capaz de producir. Ha sido formado en un contexto de producción. Como lo han sido, igualmente, el flautista o el jinete. Si a los diferentes maestros se les ocurriera llevar a cabo su enseñanza como lo hacen los filósofos —y no son los filósofos los únicos en lo que ha esto toca—, no habría más bailarines, ni artesanos, ni flautistas, ni jinetes. La enseñanza de los oficios, orientada hacia la producción concreta, siempre ha sentido la necesidad de un desarrollo real de sus estudiantes. La enseñanza de la filosofía y otras materias más alejadas de la práctica, rápidamente se ha vuelto al *psittacisme*, su escollo natural, acreditado como el “certero” y “sólido” por los maestros “ingenuos”.

Bien podemos retomar este concepto de Platón para hablar de estos maestros, pero sin ser severos, reflexionando tal vez sobre la dificultad de formarse una justa idea del laboratorio de filosofía, del taller para el aprendiz de filósofo. Taller donde se desarrolle su sentimiento de responsabilidad por un pensamiento bien argumentado, su capacidad de observación, de asombro, de cuestionarse, de criticar y organizar su saber, de inventar según haya necesidad; talleres donde se desarrollaría la capacidad de pensar con otros, donde los sentimientos se civilizasen hasta la altura de las necesidades del pensamiento y de la vida política, hasta la capa-

⁶ “De la educación de los Hijos”. Cap. XXVI de los *Ensayos*.

cidad de alcanzar los propósitos de Montaigne: “Las contradicciones [...] los juicios no me ofenden ni me alteran; solamente me despiertan. Cuando me contradicen, despiertan mi atención, no mi enojo; me acerco hacia aquél que me contradice, que me instruye”. Son bien conocidos los deseos sobre el tema de una reforma en los métodos educativos. Escuchemos éstos de Arthur Koestler:

“Para tomarle placer al arte del descubrimiento, como en todas las artes, el consumidor —en este caso el estudiante— debe poder revivir, en cierta medida, el proceso creador. En otros términos, se le debe inducir, prestándole ayuda y consejos pertinentes, a rehacer por él mismo algunos descubrimientos fundamentales de la ciencia, a sentir por él mismo algunas de las iluminaciones que nos han aclarado el camino [...] La mejor forma de aprender es resolviendo los problemas. El método tradicional que consiste en dar al alumno la solución ya hecha y no el problema, tiene por efecto privarle del entusiasmo, ahogar el impulso creador, reducir la aventura humana a un montón de teoremas polvorientos. El arte es una forma de comunicación que pretende provocar un eco recreador. Deberíamos ver la educación como un arte y emplear las técnicas apropiadas del arte para obtener el mismo eco.”

He aquí los componentes del instrumento integrado, en términos de habilidad, he aquí también, la voluntad de asegurar que el instrumento separado se ajuste al desarrollo de éste. Pero queda la pregunta, ¿qué forma dar al taller que hará estos deseos realizables, que inyectará realidad a estas prudentes advertencias sobre el instrumento separado?

La comunidad de indagación

Aún no deja de asombrarme la respuesta de Lipman. Primero transforma el aula de clases: ya no es más el lugar donde el maestro hace una exposición de la palabra frente a un auditorio reducido a la pasividad. No es ya el lugar donde los estudiantes se veían las espaldas, donde se ignoraban mutuamente para no ver de cara al maestro que los ignora o que busca desesperadamente algún interés en el rostro de sus alumnos. No es ya el lugar donde se presenta el contenido que deben regurgitar en el examen. El aula se transforma en el lugar donde los estudiantes se colocan

alrededor de un círculo con su profesor para buscar la mejor respuesta posible a la pregunta que se han planteado juntos. El salón se vuelve el lugar de una comunidad de indagación que, merced a sus propias prácticas, establecerá las reglas de su funcionamiento, como en el caso de nuestras comunidades científicas. El profesor, en este contexto, más que nunca indispensable, cuida el desenvolvimiento de la comunidad. Es él quien, consciente del proyecto, desde el principio favorecerá la expresión clara de las opiniones y hará sentir la necesidad de justificarlas.

La actividad en la comunidad de indagación tiene como resultado la formación del buen juicio en sus componentes cognitivos y sus presupuestos emotivos. En términos de buen juicio, mencionemos el despertar del pensamiento crítico y creativo: hacer inferencias válidas, asegurar la coherencia de sus propósitos, organizar la información, multiplicar las hipótesis de investigación, establecer las alternativas, inventar, imaginar y realizar los proyectos. Con el término 'emotivo', señalemos, en primer lugar, la conquista del estudiante de su propia autonomía. La comunidad de indagación, en efecto, enseña a cada uno a pensar por sí mismo, lo que nutre el sentimiento de responsabilidad propia frente al pensamiento. Esto se manifiesta en el despertar de la necesidad de objetividad y en la emergencia de una mejor capacidad de escuchar y de una actitud creativa frente a la divergencia de opiniones. La comunidad de indagación da a los participantes la posibilidad de desarrollar bien otros componentes de la emotividad: confianza en sí mismo, autoestima, confianza y estima en los otros. El gobierno que quisiera asegurar ciudadanos verdaderamente democráticos estaría bien servido con esta pedagogía. M. Lipman consiente que sus concepciones pedagógicas están "en la línea del pensamiento de Dewey".

El material pedagógico

El material pedagógico es modificado también de forma radical. Ya no es el manual que hay que aprenderse de memoria, aquél que nos da los resultados sin iniciar el proceso, la palabra separada del instrumento integrado. Aún en esto, Lipman nos asombrará. El

material pedagógico recoge el movimiento que él quiere favorecer entre sus alumnos; está constituido por dos elementos que se interpelan: el primero es una novela, el segundo, una guía pedagógica.

La novela introduce a los niños a cierta situación. Esta puesta en situación comprende los elementos de la vida cotidiana, los elementos donde se manifiestan los objetivos de la comunidad de indagación —comportamientos de pensamiento responsable, discusiones bien argumentadas entre los niños, profesores y padres donde las exigencias del pensamiento crítico son respetadas—, y los elementos que vinculan las grandes cuestiones filosóficas que han cimbrado la historia del pensamiento occidental, elementos que gravitan alrededor de ideas rectoras. Todos esos elementos están asociados en la trama de una novela, la que tiene por efecto presentar el contenido de las condiciones de movimiento. La novela ha sido concebida para inspirar en los niños preguntas y comportamientos filosóficos. Esto incluye la gran ventaja de permitir a los niños una buena identificación con el proceso que estará en juego durante el taller. Lo cuál se produce siempre. La novela crea la energía y el interés por las cuestiones filosóficas y un comportamiento responsable en el pensar. Hablando de su novela *El descubrimiento de Harry*, M. Lipman dice: “En esta novela está la idea de Bruner de que se puede enseñar cualquier teoría en cualquier nivel; la noción bruneriana de la contextualización según la cual los niños aprenden mejor cuando los principios están integrados en una historia que ellos puedan comprender”. Pero Dewey lo había escrito ya en su libro *El niño y el curriculum*, en 1903. También está la teoría de Vico según la cual no se aprende al menos que se esté en una situación, en una reactualización.

La guía pedagógica contiene los ejercicios y planes de discusión agrupados alrededor del conjunto de ideas maestras que incluye la novela. El rol de estos ejercicios y planes de discusión, es ayudar a los participantes a proseguir la investigación iniciada gracias a la novela. La característica dominante de la guía pedagógica es el uso de la interrogación. Aún en esto podemos ver que el contenido es presentado en condiciones de movimiento.

Sólo me resta mostrar cómo interactúan éstos elementos en una comunidad de indagación: los participantes, el profesor —que más tarde será llamado *facilitador*— la novela y la guía pedagógica. Seré breve. La experiencia del siguiente taller completará favorablemente⁷. La comunidad de indagación se efectuará de la manera siguiente:

1. Lectura de un capítulo de la novela. Los participantes van leyendo por turnos una breve parte del capítulo.
2. Confección de la orden del día y elección de la pregunta a discutir. Los participantes son invitados a presentar la cuestión que más les haya sorprendido en algún pasaje. De este modo, las preguntas son anotadas en el pizarrón para constituir la orden del día. Una entre éstas será elegida con el fin de investigar en comunidad.
3. Discusión facilitada por el animador —el profesor al principio, los participantes después— mediante el abordaje de preguntas que resulten comunes a todos los indagadores, y también a través de actitudes estimulantes.
4. Discusión favorecida por el uso de más preguntas relacionadas con la primera pregunta elegida, puestas en la guía pedagógica.
5. A continuación:
 - Hacer surgir respuestas ulteriores (historia oral o escrita, poesía, pintura, dibujo y otras formas de expresión cognitivas como: bitácoras, pensamientos sueltos, ensayos, disertaciones.
 - Favorecer la toma de conciencia en relación a los objetivos generadores de la comunidad de indagación.
 - Celebrar la profundidad del sentido que acompaña el desarrollo del juicio.

Matthew Lipman, como vemos, perfila herramientas pedagógicas que, lejos de quedar separadas del estudiante, están en afi-

⁷ Taller que se llevó a cabo en el *Primer Encuentro Regional sobre Razonamiento Crítico*, en marzo de 1998, en Xalapa, Ver.

nidad con su dinámica íntima del desarrollo. Se aventaja bastante al considerar y meditar su obra para alimentar nuestra propia fecundidad como pedagogos.

Para terminar, presento de forma sumaria el programa que él ha desarrollado.

Elfie, razonar sobre la actividad del pensamiento. Maternal y primer año.

Kio y Agustín, introducción a la filosofía de la naturaleza. Primer y segundo años.

Pixie, significación y ambigüedad de la significación. Tercer y cuarto años.

El descubrimiento de Harry, pieza maestra del programa: introducción a las principales habilidades del pensamiento lógico. Quinto y sexto años.

Lisa, introducción a los problemas éticos, problemas de valores. Principio de secundaria.

Suki, introducción a la estética. Mitad de secundaria.

Marc, introducción a los problemas sociales y políticos. Final de secundaria.

Traducido por
Minerva Hernández García
Universidad Veracruzana
Revisado por
Jorge Rivera Menéndez
Universidad Veracruzana