

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

¿Pensamiento filosófico desde la infancia?

Un análisis de las posibilidades y retos para trabajar asuntos filosóficos desde la niñez

Por:

Zorayma Navarro Otero

Tesis sometida al Programa Graduado de Filosofía como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestría en Filosofía de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

25 de abril de 2023

© 2023 Derechos Reservados

Índice

Glosario -----	iii-v
Resume -----	vii
Resumen biográfico -----	viii
Dedicatoria -----	xi
Reconocimientos -----	xii
Introducción -----	1-8
Objetivos -----	9-10
I. Jean William Fritz Piaget, la filosofía y la niñez -----	11
A. Biografía e influencias filosóficas-----	11-12
B. Etapas del desarrollo cognitivo -----	13-18
C. Tres creencias que dominan el pensamiento -----	19-23
filosófico en la niñez	
D. La filosofía natural de la niñez -----	23-25
E. Presocráticos y aristotélicos: entendiendo -----	25-26
la mentalidad de la niñez	
F. ¿Pensamiento filosófico desde la infancia? -----	26-28
II. Matthew Lipman y la filosofía para niños -----	29
A. Biografía e influencias filosóficas -----	29-32
B. De la teoría de investigación de Dewey a la -----	32-36
filosofía para niños de Lipman	
C. Pensamiento multidimensional -----	37-39
D. Comunidad de investigación filosófica -----	39-40
E. Filosofía para niños (<i>philosophy for children</i>) -----	41
F. Filosofía en la práctica educativa desde la niñez -----	42-43

G. Literatura para pensar desde la niñez -----	43
El modelo de Lipman	
H. Los textos en la educación -----	44
1. El balance entre lo expositivo/racional y -----	45
lo narrativo/creativo	
2. Las novelas filosóficas como modelo/ -----	45-50
El descubrimiento de Harry y Elfie	
como ejemplos	
I. Estudios empíricos de filosofía para niños -----	50-54
III. Gareth Matthews y la filosofía de la infancia -----	55
A. Biografía e influencias filosóficas -----	55-57
B. Crítica a la teoría del desarrollo de J. Piaget -----	58
1. Crítica a la metodología -----	58-60
2. Crítica a las bases empíricas de la teoría -----	61-67
3. Crítica a la idea de desarrollo conceptual -----	67-71
C. Filosofía de la infancia (<i>Philosophy of childhood</i>) -----	72-74
IV. Otras críticas sobre la capacidad de filosofar desde la niñez -----	75-76
A. Diego A. Pineda Rivera -----	77
1. Objeciones de los propios cultores de la disciplina filosófica -----	77
2. Incapacidad para la abstracción -----	78
3. Incapacidad para ser críticos -----	78
4. Objeciones psicológicas -----	78-79
5. Objeciones pedagógicas -----	79
B. Karrin Murriss ante la crítica de Richard Kitchener -----	80-88
¿los niños piensan filosóficamente?	
¿pueden hacer filosofía?	
V. Conclusiones -----	89-105
Bibliografía -----	96-105

Glosario

1. **Desarrollo cognitivo.** En la teoría de Piaget es el crecimiento de la capacidad de un niño de pensar y razonar. En este desarrollo organizamos el mundo en esquemas, conjuntos de acciones mentales, físicas, conceptos o teorías que utilizamos para adquirir y organizar la información que tenemos del ambiente. Los niños a muy temprana edad solo pueden conocer a través de actos físicos, pero a medida que crecen van desarrollándose y alcanzando otras etapas, utilizan esquemas más complejos y abstractos para trabajar con el conocimiento adquirido. Se construyen nuevos esquemas, se reorganizan y se diferencian de los que se tenían. El desarrollo cognitivo va pasando por procesos, tales como organización (proceso natural en el ser humano) y adaptación (ajuste de estructuras de comportamiento o mentales hacia el ambiente), asimilación (da forma a la información nueva adaptándola a sus propios esquemas) y acomodación (modifica esquemas) y el equilibrio (tendencia a mantener las estructuras cognitivas aplicando la asimilación y la acomodación).

Por otro lado, Vygotsky afirmó que no es posible entender el desarrollo cognitivo del niño si no conoce su cultura. Según él, los patrones de pensamiento del individuo son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales contrario a factores innatos. Es a través de las actividades sociales que la niñez aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales. Estas herramientas son el lenguaje, la escritura, el arte, entre otras. El desarrollo cognitivo se da a medida que se internaliza los resultados de las interacciones sociales.

2. **Pensamiento abstracto.** Según la asociación americana de psicología, un pensamiento caracterizado por el uso de ideas o conceptos generales. Se entiende como la capacidad de pensar y comprender conceptos, ideas y principios que, a menudo, son simbólicos o hipotéticos. Estos conceptos no están directamente relacionados con objetos físicos o experiencias. El razonamiento abstracto es considerado un tipo de pensamiento de orden superior y suele ser reservado como una actividad alcanzable en la adultez.
3. **Filosofía para Niños.** Método didáctico, creado en los ‘70 por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, el cual pretende ayudar a la adquisición y desarrollo del pensamiento complejo o de orden superior (multidireccional). Este pensamiento está constituido por:
 - a. Pensamiento crítico: se sustenta por el razonamiento y el juicio, es auto correctivo, sensible al contexto y orientado por criterios.
 - b. Pensamiento creativo: utiliza procedimientos de construcción centrados en la adecuación innovadora de las partes y el todo.
 - c. Pensamiento comunitario: Aquel que atiende las relaciones dentro del contexto social que se da en la comunidad de indagación filosófica.

Los niños y jóvenes en la FpN examinan las preguntas filosóficas a través del diálogo en la comunidad de indagación, espacio seguro para expresar y discutir ideas. En esta comunidad se comparten experiencias y se intercambian pensamientos que ayuden a investigar significados, a cuestionar y cuestionarse, a dar ejemplos, se descubren ambigüedades, entre muchas otras actividades que suelen realizarse en un debate filosófico. Su objetivo es el que tanto la niñez como la juventud puedan pensar por sí mismos, dentro de la comunidad con el fin de desarrollar una verdadera democracia.

4. **Pragmatismo.** Tradición filosófica que entiende, *grosso modo*, que para conocer el mundo hay que ser agentes en él. Según Dewey, el pragmatismo considera el mundo en proceso de formación continua, donde hay todavía lugar para el indeterminismo, para lo nuevo. Todo esto sin rechazar, en principio, una visión integrada.
5. **Niñez.** Según la enciclopedia de filosofía de Stanford Philippe Ariès, en su libro *Centuries of Childhood* (1962), hizo consciente al público lector de que las concepciones de la infancia han variado a lo largo de los siglos. Ahora entendemos que la noción de niñez está condicionada histórica y culturalmente. Por esta misma razón esta concepción de la niñez es un tema de controversia académica e interés filosófico.

Dennis Alicea, Ph.D.

Director de tesis

María del Carmen García Padilla, Ph.D.

Lectora

Anayra Santory Jorge, Ph.D.

Lectora

Resumen

Muchos filósofos y educadores consideran que no puede haber un pensamiento filosófico desde la niñez. Por otro lado, existe una práctica educativa de la filosofía desde la infancia. Esta práctica sigue siendo criticada por la idea que asume la incapacidad cognitiva en la niñez. El propósito de esta investigación es examinar esta crítica y exponer los argumentos a favor del pensamiento filosófico desde la infancia. Ambas posturas se ven afectadas por nuestros supuestos de lo que es la filosofía y lo que es la niñez. Mi conclusión es que la posibilidad de filosofar desde la niñez tiene consecuencias en las relaciones que tenemos con la infancia, en la propia disciplina filosófica y en la transformación de la educación temprana.

Resumen biográfico

Zorayma Navarro Otero es fundadora y presidente de la organización Filosofía para Niños Puerto Rico. Trabaja como formadora de docentes para el Centro Educativo para la Creación Autónoma en Practicas Filosóficas de México. También ha trabajado como profesora en la División de Educación Continua y Estudios profesionales de la Universidad de Puerto Rico recinto de Rio Piedras en cursos dirigidos a la niñez y la juventud. Actualmente cursa un grado de Maestría en Filosofía de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Rio Piedras de donde posee una segunda concentración de grado de Bachillerato en Filosofía y una Certificación en Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje de la Filosofía. Además, ostenta un grado de Bachillerato en Artes de la Comunicación con concentración en Publicidad de la Universidad del Sagrado Corazón en San Juan. Cursó estudios a distancia en Filosofía para Niños con el Centro de Filosofía para Niños en Madrid, España y un diplomado de Filosofía para Niños del Centro Educativo para la Creación Autónoma en Practicas Filosóficas de México.

Zorayma estudió Diseño en Permacultura y Maestra en Sustentabilidad Comunitaria en el Instituto de Permacultura de Puerto Rico donde sirvió como conferenciante en el ofrecimiento de cursos y recorridos educativos; ha presentado talleres de introducción a la permacultura, planificación y diseño de huertos caseros, huerto en capas, composta y trabajo bioregional en diversas comunidades e instituciones. Es educadora en el hogar y participa en la coordinación y desarrollo de proyectos de filosofía práctica y permacultura con niños educados en el hogar.

¿Pensamiento filosófico desde la infancia?
Un análisis de las posibilidades y retos
para trabajar asuntos filosóficos desde la niñez

Dedicatoria

Todo este trabajo se lo dedico a Zeus González Navarro y a Uma González Navarro por ser mis grandes maestros, por hacerme cuestionarme, señalar otras posibilidades, así como mostrarme la gran capacidad intelectual, imaginativa y emocional que tenemos desde la niñez. Gracias por ser tan pacientes y alumbrar el camino cuando la seriedad y la normalidad de la adultez me cegaba.

Reconocimientos

Agradezco a mi director de tesis, Dennis Alicea, por ser quien, allá por el 2009, me dirigió a profundizar sobre el pensamiento crítico y me invito a la lectura de *Growing up with Philosophy* (1978), libro con el que comencé a profundizar sobre el tema de la filosofía y la niñez. Gracias profesor por ayudar a que esta investigación fuera una verdadera experiencia educativa. Mis agradecimientos para con la directora del departamento de filosofía, Dialitza Colón, por siempre estar a disposición para cualquier situación y por su tiempo para pensar juntas cómo hacer posible la filosofía práctica desde la academia. A María del Carmen García Padilla y Anayra Santory por su disposición como lectoras, pero sobre todo por ser quienes en un principio ayudaron, a través de sus enseñanzas, motivaciones y gestiones, a que continuara mis estudios graduados y trabajara el proyecto de Filosofía para Niños Puerto Rico. Gracias al equipo de Filosofía para Niños Puerto Rico, en especial Alejandro Toledo, Yiselle Suárez y Jorge Graterole por confiar en mí y por su apoyo durante este proceso investigativo. Por último, queda agradecerle a mi compañero de vida Onell González. Gracias por tus abrazos cuando sentía que no podía, allí recupere la osadía. Gracias por los diálogos interminables donde tu conocimiento científico y mi postura filosófica intercambiaban saberes para seguir aprendiendo y gracias porque sin tu apoyo incondicional este trabajo no hubiese sido posible.

Introducción

“A sneering Callicles in the *Gorgias* insinuates that philosophy is for children only: grown-ups had better get on with the serious business of life. Subsequent commentaries on Plato have agreed that Callicles must be wrong: philosophy is for adults only, and the older, presumably, the better. (An odd inference to draw, especially when one notes the relish with which Socrates welcomes conversation with young and old alike.)

It must therefore come as a rude shock to many that thousands of children, perhaps even tens of thousands—from kindergarten to mid-high school—are currently taking one-year courses in philosophy, reputedly that most abstruse, bewildering, and impenetrable of disciplines.”

Matthew Lipman, *Philosophy go to school* (1988)

La infancia no es solo un estado biológico entre el nacimiento y la edad adulta; es también un modo de estar asociado frecuentemente con la inmadurez, inquietud, incapacidad y la falta de experiencia. Además, es la etapa cuando aún no se consigue un uso correcto del lenguaje, los apetitos y las pasiones controlan gran parte del comportamiento, y no se alcanza el nivel de abstracción para poder comprender los conceptos y principios filosóficos. Al menos, esto es lo que muchos filósofos han expresado desde la antigua Grecia hasta la modernidad. La propuesta del psicólogo Jean Piaget (1896-1980), quien investigó las formas en que los poderes de razonamiento de la infancia difieren de los de los adultos y la noción que tiene el niño de la realidad en *The Child's Conception of the World* (1929), ha sido de gran influencia en cómo pensamos el desarrollo

cognitivo del niño y ha afianzado esta postura en contra de la capacidad cognitiva de la niñez al exponer la dificultad de enseñar filosofía desde edades tempranas.

Para Piaget los niños son indagadores con una lógica y manera de conocer particular. Estas formas de conocer el mundo siguen, según Piaget, patrones que son predecibles en el desarrollo del niño, mostrando una maduración en un proceso que se da mediante la interacción con su ambiente. Los niños van creando en este proceso representaciones mentales que, a su vez, les afectan en el proceso de construir activamente el conocimiento. Piaget dividió el desarrollo en cuatro etapas que representan el cambio, de una forma menos compleja (menos abstracta) a una de mayor complejidad y de mayor abstracción. Cuando se pasa de una etapa a otra no hay retroceso, según Piaget; esto es, no se puede volver a una etapa anterior. En cada etapa se marca una diferencia cualitativa y cuantitativa, diferente a las etapas precedentes o siguientes, y los conocimientos adquiridos en una etapa inferior pasan a la próxima etapa. Para este pensador, el mundo se organiza en esquemas, conjuntos de acciones mentales, físicas, conceptos o teorías que utilizamos para adquirir y organizar la información que tenemos del ambiente. Los niños, a muy temprana edad, solo pueden conocer a través de actos físicos, pero a medida que crecen van desarrollándose y alcanzando otras etapas, y utilizan esquemas más complejos y abstractos para trabajar con el conocimiento adquirido.

Enseñar filosofía en edades tempranas sería para Piaget inconcebible. Los niños a estas edades son, según él, muy físicos y con poca capacidad de abstracción. No pueden entender conceptos abstractos como aquellos con los que se trabaja en el quehacer filosófico, dado a un déficit o incapacidad intelectual. Estas conclusiones sobre el déficit cognitivo en la infancia suscitaron que el pensamiento filosófico en los niños quedara fuera del relato de la niñez que los psicólogos del desarrollo nos han dado y, con esto, también se dejó fuera la filosofía de la educación infantil. Sin

embargo, desafiando estas posturas podemos encontrar que, desde finales de los '60 y principios de los '70, se comenzó a trabajar un programa llamado *Philosophy for Children* (Filosofía para Niños), creado por el filósofo Mathew Lipman (1923-2010) y desarrollado posteriormente con ayuda de la educadora Ann Sharp (1942-2010). Era un proyecto dirigido a niños y jóvenes desde los cinco a diecisiete años. La filosofía para niños defiende la necesidad de poner en juego el diálogo filosófico, fundamentalmente el diálogo socrático. De esta manera, se ayuda a mejorar las competencias necesarias para la convivencia en sociedades que aspiran a ser democráticas, y también propone el uso de la filosofía desde la infancia, de manera precisa, desde el momento en que se produce la “revolución” del lenguaje en el desarrollo evolutivo de los seres humanos, esto es, desde los tres años (Moriyón, 2011, p. 16).

En el 2005 Saeed Naji realizó una entrevista a Lipman en la cual el filósofo afirma que la Filosofía para Niños no surgió de la nada, sino que se basó en las recomendaciones de John Dewey, en especial la atención en el pensamiento (como proceso reflexivo dentro de una perspectiva democrática) y su relación con la educación. Dewey deseaba situar el desarrollo de la capacidad de pensar en el centro de la educación. Su idea de educar el pensamiento surge de la investigación científica. Para desarrollar la capacidad de pensar es necesario la enseñanza basada en una práctica investigativa (*inquiry*) y reflexiva. En el comienzo de *Philosophy Goes to School* (1988, p. 4) Lipman también nos deja saber que pertenece a la tradición de la educación reflexiva y, si bien menciona a varios filósofos dentro de esta tradición, destaca a Dewey como el más influyente en su carrera. Para Dewey (2007) lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (p. 24).

Al leer a Lipman, encontramos que el tema de educar el pensamiento desde la indagación que los propios estudiantes realizan, recorre sus obras. Como señala P. Cam (2008), el metapensamiento, así como el desarrollo de formas y medios para fomentar esta enseñanza, domina todo el trabajo de Lipman (p.166). Esta relación entre pensamiento y educación se da mediante la práctica de la comunidad de investigación o indagación. Tanto Lipman como Dewey enfatizan la importancia de la comunidad. Lipman, toma la noción de Comunidad de Investigación (de Pierce y Dewey) para la formulación del programa en el cual los niños participan juntos en el proceso de investigación integrado con la práctica educativa socrática de indagación dialógica. En esta tradición socrática, uno aprende a pensar por sí mismo, participando en una "conversación razonable", principal forma de actividad en el programa de Lipman (Cam 2014).

A partir de temas filosóficos y una metodología planificada, Lipman propuso estimular y desarrollar el pensamiento complejo (crítico, creativo y cuidadoso) dentro de una comunidad de indagación. Para lograr esto, la Filosofía para Niños (FpN) se apoyó en novelas cortas que sirven de lectura básica para estimular el diálogo filosófico dentro de dicha comunidad. Según el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)* en Montclair University en 1969, el primer libro de Filosofía para niños, *Harry Stottlemeier's Discovery (El descubrimiento de Harry)* de Matthew Lipman para niños de once a doce años, aparece a mediados del '70, y es cuando se establece formalmente el IAPC, cuya misión es proveer preparación para maestros en pedagogía de la comunidad de indagación. El programa de FpN permitió cuestionar la tradicional concepción del niño y la idea de que estos son incapaces para asuntos filosóficos. Con ello, se abrió una nueva oportunidad para enseñar filosofía en las escuelas. Pese a estos desarrollos, el escepticismo de que la niñez pueda participar de la filosofía sigue teniendo muchos adeptos. Ya son más de 40 países los que, de alguna manera, trabajan filosofía para niños, pero el peso de la historia y la tradición

con relación a la capacidad de los niños y los experimentos de Piaget, han dejado una gran huella que impide la consideración de la posibilidad de que la niñez adquiriera una educación filosófica.

El filósofo americano Gareth B. Matthews (1929-2011), discípulo de Lipman y quien ha dedicado gran parte de su vida al trabajo filosófico con la niñez, no está de acuerdo con la visión de que los niños no son capaces de filosofar. Para él, una de las evidencias que más destaca para demostrar la capacidad de la niñez respecto a temas filosóficos es su propia experiencia haciendo filosofía para niños, experiencia que expone en varios de sus textos como lo son *Philosophy & the Young Child* (1980) y *The philosophy of childhood* (1994). También muestra que hay una tendencia en la niñez a querer dialogar temas filosóficos y que esta tendencia debe ser valorada. Matthews examina la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, dado al gran peso que tiene esta en la idea de la niñez y la educación. El filósofo destaca que el siglo XX fue un momento de gran crecimiento en el estudio de la niñez y que dos ideas han sido centrales en cómo se estudia la niñez en nuestro tiempo. Estas ideas son la maduración (biológica, psicológica y social) y la idea de secuencia de etapas de desarrollo. Si juntamos ambas ideas, según Matthews, obtenemos la concepción del desarrollo infantil como un proceso de maduración con etapas identificables que caen en una secuencia relacionada, al menos, aproximadamente con la edad. Para el filósofo muchas áreas del desarrollo humano tienen este sesgo en su evaluación, y tiene sentido cuando hablamos del desarrollo físico, por ejemplo, que uno debe gatear antes de caminar, pero ¿funciona igual cuando hablamos de filosofar? Su enfoque crítico es hacia la metodología y las bases empíricas de la teoría piagetiana las cuales considera equivocadas. La objeción central contra la teoría de Piaget es que no toma en cuenta el carácter filosófico de las contestaciones de los niños al analizar cómo interpretan el mundo. Como resultado utiliza herramientas teóricas (psicológicas y biológicas) que son incorrectas para el problema que analiza. Estas herramientas producen

conclusiones infundadas, según Matthews, ya que ignoran los aspectos más importantes del pensamiento de la niñez. Si las preguntas son filosóficas (como las que Piaget realiza en su investigación) se espera un análisis filosófico; sin embargo, este aspecto se ignora como resultado del carácter reduccionista de la mirada científicista de Piaget. Para Matthews, Piaget rechaza las contestaciones extrañas, que no encajan en las etapas de desarrollo por ser tratado como un indicador incierto. Sin embargo, estas contestaciones son las que tienen más peso filosófico y no son tomadas en cuenta, a juicio de Matthews.

A pesar del gran esfuerzo que Matthews dedicó a demostrar la posibilidad de la filosofía para niños, aún hay algunos autores, como Richard Kitchener (1941-) que se muestran muy críticos ante esta práctica. El argumento de mayor peso sigue siendo la falta del desarrollo cognitivo en los niños para comprender conceptos abstractos. Otros, como Walter Kohan (1961-), exponen que los críticos que descartan esta posibilidad parten de concepciones antiguas de lo que es filosofía e infancia y que estas concepciones se han trascendido. En la 5to Congreso mundial de ciencias de la educación del 2013, Mohsen Farmahini Farahani presentó el escrito titulado *The study on challenges of teaching philosophy for children*, donde examina desafíos y soluciones con respecto a la filosofía y la enseñanza de la filosofía para niños. En tal estudio, se identificaron 30 desafíos, entre los cuales se encuentra, como uno de los mayores retos, la falta de desarrollo cognitivo de los niños para comprender los conceptos abstractos en los programas de filosofía de la educación para niños. En el documento se expone cómo en la historia de las teorías psicológicas, tanto en Piaget como para otros psicólogos del desarrollo, la infancia no es el período del pensamiento abstracto. Por ello, la filosofía no se considera apta para este periodo de vida. Sin embargo, también destaca cómo la Filosofía para Niños no intenta abordar contenido específico y teorías filosóficas, sino que se aborda los métodos específicos del pensamiento filosófico.

El problema de suponer la “incapacidad” de la niñez para asuntos cognitivos afecta grandemente la educación, tanto formal como informal. Padres, maestros, administradores de centros educativos, pedagogos y escritores de textos para la infancia, han sido influenciados por las teorías de desarrollo cognitivo, en especial la de Piaget. Pero esta teoría deja fuera la idea de los niños como indagadores filosóficos y, con ello, la práctica filosófica de la educación. *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) ha presentado varios escritos sobre la importancia de la educación filosófica a temprana edad y muchos países han comenzado a aplicar esta metodología educativa en las aulas. Sin embargo, aún queda mucho trabajo por realizar, dada a esta idea asentada de incapacidad cognitiva en la niñez. En Puerto Rico, no hay una educación filosófica ni tan siquiera en los grados de escuela superior, por lo que se presenta una mayor dificultad al tratar de concebir una educación filosófica para la educación intermedia y elemental. Sin embargo, cada día es más evidente cómo nuestro país necesita una educación cabal, que desarrolle el pensamiento propio de manera crítica, creativa y comunitaria. En el capítulo 6 del Informe sobre desarrollo humano en Puerto Rico (2016) se expone que:

“El ofrecimiento de una buena educación es la mejor estrategia para generar igualdad de oportunidades, al mismo tiempo que mejora la productividad. Sobre este axioma existe un amplio consenso, aun entre expertos de ideologías y teorías diferentes. Todos coinciden en que la educación es un motor del desarrollo económico enmarcado en la equidad. Esta educación debe estar amparada en la excelencia y en el compromiso social, y ser difundida desde muy temprana edad en las personas. No obstante, a pesar de que Puerto Rico tiene una de las tasas de mayor escolaridad del mundo, ocupa una de las últimas posiciones en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), debido, en parte quizás, a que la participación en la educación temprana aún es muy baja.” (p.157)

Con esto presente, podemos reflexionar sobre la importancia de la participación educativa desde la niñez, así también sobre la metodología educativa que utilizamos en la isla. En *La antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo* (2018), Anayra Santory Jorge y Mareia Quintero Rivera nos recuerdan que “todo pensamiento crítico es un pensar situado, reflexivo, comprometido con la posibilidad de abonar a sociedades más justas, más equilibradas, más respetuosas de todo cuánto albergan. Nos unimos a la larga tradición de quienes se oponen a la idea de que elaborar conocimiento sobre lo social consiste en coleccionar datos sin tener que reconocer o tomar en consideración los fines morales y políticos de quienes los producen y los intereses asociados a las premisas teóricas de las que todos partimos (p. 16).” Ambas citas destacan la preocupación por desarrollar una educación de excelencia en Puerto Rico que desarrolle los aspectos reflexivos y con gran compromiso social. La Filosofía para Niños provee una gran herramienta para lograrlo, pero antes será necesario combatir los supuestos que yacen en los que nos relacionamos con la educación sobre la capacidad cognitiva de la niñez. Esta investigación puede ser también de gran beneficio para los filósofos ya que, como dice el propio Gareth Matthews, la niñez puede ofrecernos una nueva perspectiva filosófica (Matthews 1996 14) Filosofar con la niñez nos puede poner nuevamente en contacto con el asombro aristotélico, con miradas nuevas sobre aquellas preguntas que nos hemos planteado desde la antigüedad. Además, esta práctica permite cultivar la ingenuidad que se requiere para hacer filosofía.

Objetivos de la Investigación

El objetivo de esta investigación es analizar críticamente la teoría de la falta del desarrollo cognitivo en la infancia para comprender conceptos abstractos (filosóficos) y examinar las posibilidades de desarrollo de la filosofía para niños. Se examinará la postura de Piaget (maduración/edad/ estados de desarrollo cognitivo) en contra de la capacidad de los niños para filosofar, utilizando a Gareth B. Matthews como crítico antagonista (experiencia filosófica con la niñez). También será necesario examinar algunas de las afirmaciones más recientes sobre la incapacidad asumida de la niñez para filosofar y presentar argumentos y contraargumentos.

Por medio de este estudio analítico y explicativo, se pretende conocer y exponer la posibilidad de filosofar desde la infancia, así como los retos de esta práctica. La metodología a utilizarse será la investigación, recopilación, análisis y evaluación crítica de la literatura relacionada con la pregunta, acerca del filosofar desde la infancia y cuáles son sus implicaciones. Se estudiarán algunos casos empíricos a favor y en contra de la capacidad de filosofar en la niñez, la capacidad lingüística y otras capacidades que se poseen en la infancia y que se encuentran en los textos de los pensadores a trabajar, con el fin de estudiar el problema con mayor profundidad y analizar el asunto. Así también, se definirá claramente lo que significa filosofar con la niñez.

Cualquier estudio o investigación sobre la Filosofía para Niños nos sitúa ante una filosofía de base pragmática. Dada a la gran influencia que John Dewey tiene en la propuesta de filosofía para niños de Mathew Lipman, será necesario entender y trabajar este marco conceptual. Así como el pragmatismo de Dewey, la psicología del pensador ruso Lev Vigotsky (1896-1934) tiene una gran influencia en la práctica de filosofar con la niñez. En esta investigación usaremos la teoría sociocultural, la relación entre desarrollo y aprendizaje, expresada en lo que denominó “zona de

desarrollo próximo”, y sus observaciones sobre el pensamiento y el lenguaje para el análisis de los argumentos en contra de la capacidad cognitiva en la infancia.

Esta investigación se divide en 5 partes. La primera parte se dedica a Piaget, las etapas del desarrollo cognitivo, las tres creencias que dominan la niñez, la filosofía natural de la niñez y su postura sobre la filosofía desde la infancia. La segunda parte presenta la Filosofía para Niños de Mathew Lipman tomando en cuenta a Dewey como su antecedente. Se presenta el pensamiento multidimensional, la comunidad de investigación filosófica, la estructura del programa de filosofía para niños, la literatura filosófica para la niñez como medio reflexivo y algunos estudios empíricos que se realizaron sobre filosofía para niños. Posteriormente, en el tercer capítulo se expone la crítica de Piaget por Gareth Mathews que incluye señalamientos a su metodología, bases empíricas y a la idea del desarrollo conceptual en general. Al final de este capítulo se presenta la filosofía de la infancia propuesta por Matthews. El cuarto capítulo presenta otras críticas sobre la capacidad de filosofar de la niñez a través de Diego A. Pineda Rivera, Richard Kitchener y Karin Murrin. Pineda expone cinco objeciones comunes a la práctica de filosofar con la niñez y sus contrargumentos. Murrin critica a Kitchener, quien sigue a Piaget en su análisis, y muestra algunas consideraciones necesarias sobre el problema. El quinto capítulo culmina con la conclusión o reflexión sobre el asunto.

I. Jean William Fritz Piaget, la filosofía y la niñez

“It goes without saying that the child does not actually work out any philosophy, properly speaking, since he never seeks to codify his reflection in any like system. Even as Tylor was wrong in speaking of the “savage philosophy” as that which concern the mystic representations of primitive society, also one cannot speak, *other than by metaphor*, of the philosophy of the child.”

Jean Piaget, *Children Philosophies*

A. Bibliografía e influencias filosóficas

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) se destacó como una de las figuras principales de la psicología del desarrollo del siglo XX. Fue el primero en investigar la comprensión de la mente en la niñez y, hoy día, sigue siendo un psicólogo de gran influencia en cómo pensamos el desarrollo cognitivo desde la infancia. Piaget tuvo un interés en las ciencias biológicas desde temprana edad. Estudió ciencias naturales en la Universidad de Neuchâtel, donde obtuvo un doctorado en zoología. En 1918 comenzó a estudiar psicología. Trabajó en laboratorios de psicología en la universidad de Zúrich, donde desarrolló su interés por el psicoanálisis. Luego se mudó a Francia donde pasó un año trabajando en la École de la rue de la Grange-aux-Belles dirigida por Alfred Binet (1857-1911) y luego por Théodore Simon (1906-1961). En 1921 llegó a Geneva para comenzar su gran investigación sobre el desarrollo cognitivo en los niños. Publicó en 1923 *The Language and*

Thought of the Child, The Child's Conception of the World en 1926 y *The Child's Conception of Physical Causality* en 1927.

Nos dice Guy Cellenieur que, en cuanto a la filosofía, Piaget estudió la *Evolution créatrice* de Bergson, considerando que era ingeniosa, pero la criticó por no tener base experimental (1997, p. 43). También estudió las obras de los filósofos Kant, Spencer, Auguste Comte, Fouillée y Guyau, Lachelier, Botroux, Lalande, Durkheim, Tarde y Le Dantec (Cellenieur, 1997, p. 43). Soerfjord, en *The Kant-Piaget connection nobody wants to talk about* (2015), expresa que el trabajo de Immanuel Kant, especialmente *La crítica de la razón pura* (1781), fue lo que le sirvió de modelo teórico de conciencia humana. Su gran interés desde la juventud en la epistemología y la biología lo llevó a relacionar ambas materias utilizando la psicología. Fue esta disciplina con la cual ofreció una explicación biológica del conocimiento. Todo lo mencionado es, definitivamente, una versión muy breve de los datos biográficos¹, para exponer su interés y dedicación, desde muy joven, en asuntos biológicos, psicológicos y filosóficos, temas inseparables en su teoría del desarrollo cognitivo. Y es esta teoría la que nos ocupa en este trabajo, ya que ella brinda los cimientos para la actual crítica de la filosofía para la niñez.

¹ Ver Jean Piaget Society en piaget.org/about-piaget

B. Etapas del desarrollo cognitivo

En *The Child's Conception of the World* (1929), el psicólogo y epistemólogo genético² expone las diferencias en las formas de los poderes de razonamiento entre la infancia y la adultez, la noción que tiene el niño de la realidad y su teoría del desarrollo cognitivo; un gran esfuerzo de la psicología por objetivar el conocimiento de manera sistemática. La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget sostiene que la inteligencia cambia a medida que la niñez crece. El desarrollo intelectual pasa por unos estados de maduración y, en cada estado, los niños tienden a razonar de cierta manera. Más que adquirir conocimientos, la niñez va construyendo y desarrollando un modelo mental del mundo. En la introducción de esta obra, Piaget dedica varias páginas para explicar el método de investigación utilizado como forma de legitimación. El método clínico será el modo de comprobación empírica de la postura epistemológica de su constructivismo. Según la postura constructivista, todo nuestro conocimiento es una construcción de un observador, el cual no logra acceder a una realidad objetiva externa. La relación mente y entorno es indirecta. El conocimiento de un objeto no constituye una copia de la realidad externa ni tampoco está constituido por un innatismo, sino que se forma por una transformación en función de los esquemas del organismo. La niñez, como organismo, no solo se desarrolla físicamente sino también cognitivamente. El método clínico consiste en hacer hablar libremente en conversaciones individuales y en descubrir las tendencias espontáneas para situar todo síntoma dentro de un contexto mental, en lugar de realizar una abstracción de este (1984, p.14). Con este método Piaget buscó insertar la verificación experimental a los temas de la filosofía epistemológica, entendiendo

² Ver *Genetic Epistemology* de J. Piaget, traducción por Eleanor Duckworth, Norton Library 1971.

que a través de él surgirían unas señales o síntomas que manifiesten el proceso constructivista del conocimiento humano y comprender la evolución del razonamiento. Para su investigación, Piaget desarrolla unos controles adaptando el método clínico a la niñez. Para ello utilizó temas, la forma y el tipo de preguntas empleados y analizados en investigaciones que había realizado anteriormente. Observó cinco tipos de respuestas por parte de la niñez y cada respuesta se clasificó de la siguiente manera:

No importaquismo o contestación aleatoria: cuando la pregunta planteada es contestada sin importar qué ni cómo. Piaget asegura que hay un disgusto en el niño ante la pregunta y que no provoca ningún trabajo de adaptación.

Fabulación o romance: respuesta sin reflexión, inventan una historia a base de los conocimientos que posee.

Creencia sugerida: se da tanto cuando los niños hacen un esfuerzo por contestar, pero responde utilizando lo sugerido en la pregunta.

Creencia disparada o liberada: influenciada por el interrogatorio, son producidas por el propio razonamiento que hace el niño tras una reflexión ante lo solicitado por el entrevistador.

Creencia espontánea: cuando el problema no es nuevo para la niñez y cuando la respuesta es el resultado de una reflexión previa y original. Tienen una contestación formulada o son capaces de formularla.

Las primeras tres son rechazadas por Piaget ya que, según él, no son indicativas de un pensamiento de la niñez. Tales respuestas salen de la falta de interés, ideas fantasiosas o realizadas para complacer al entrevistador. Las respuestas espontáneas son evaluadas y se descartan si se descubre que son por influencia de la educación recibida antes del interrogatorio, algo que el propio Piaget considera problemático (1929, p.19). Sin embargo, destaca que el pensamiento inherente al pensamiento de la niñez puede ser distinguido de la influencia de los adultos utilizando algunos criterios como uniformidad en el mismo promedio edad, resistencia a la sugestión durante el examen clínico, y no descarta utilizar la observación (aunque expresa algunos problemas con este método), si las ideas tienen raíces profundas en el pensamiento de la niñez, si duran varios años y si decrecen progresivamente.

Según Piaget construimos progresivamente estructuras lógicas que se van haciendo superiores, por etapas, a medida que alcanzamos la edad adulta. La lógica y los modos de pensar de los niños son completamente diferentes a los de los adultos. Son indagadores con una lógica y manera de conocer particular. Estas formas de conocer el mundo siguen patrones que son predecibles en el desarrollo del niño, mostrando una maduración en un proceso que se da mediante la interacción con su ambiente. Los niños van creando en este proceso representaciones mentales que, a su vez, les afectan en los procesos de construir activamente su conocimiento. Luego de hacer experimentos, donde realizaba preguntas a niños sobre temas tales como qué es el pensamiento, de dónde vienen los sueños, asuntos sobre física como cantidad, volumen, entre otras, dividió el desarrollo en cuatro etapas que representan el cambio de una forma menos compleja (menos abstracta) a una de mayor complejidad y de mayor abstracción. También presentan un cambio de cualidad. Estas etapas de maduración guardan relación con las edades biológicas.

Etapa sensoriomotora (nacimiento a 2 años)

Durante esta etapa los infantes son conscientes solo de lo que está frente a ellos. Su atención se centra en lo que hacen, ven y las interacciones físicas con su entorno inmediato. Aprenden sobre el mundo a través de prueba y error, a través de movimientos, sensaciones, manipulación de objetos y acciones básicas de los cinco sentidos. Aprenden sobre la permanencia de las cosas, aunque no puedan ver los objetos, lo que es señal del desarrollo de la memoria. Una vez comienza el aumento en la movilidad física se va produciendo un mayor desarrollo cognitivo. Con el desarrollo temprano del lenguaje comienzan a ganar algunas habilidades simbólicas.

Etapa preoperacional (2 a 7 años)

El término operativo se refiere a la manipulación lógica de la información, por lo que los niños en esta etapa se consideran preoperacionales. La niñez tiene una lógica basada en su conocimiento personal del mundo, más que en el conocimiento convencional. Esta etapa se divide en dos sub estadios del pensamiento. El subestadio simbólico o preconceptual (2-4 años) y el intuitivo o conceptual: va de los (4 -7) años. En el preconceptual se utilizan imágenes concretas para entender el mundo, pero aun sin ideas abstractas. Las palabras tienen un significado en función de su experiencia. En el subestadio conceptual domina la percepción inmediata. De manera intuitiva comienzan a generalizar en base a lo que ya sabe.

En la etapa preoperacional destacan diversas conductas tales como la imitación, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales y el lenguaje. El uso del lenguaje se considera de mayor madurez, aunque todavía tienden a expresarse en términos muy concretos y aún no pueden comprender la lógica de los adultos, así como tampoco logran manipular mentalmente la información. Los niños comienzan a moverse hacia el pensamiento lógico mostrando algunos signos, pero no pueden explicar cómo o por qué piensan lo que hacen. La intuición domina la

lógica. Aunque en la etapa preoperacional la niñez alcanza significativos logros en cuanto a su desarrollo cognitivo, Piaget encontró limitaciones importantes. Algunas de estas limitaciones son el egocentrismo (tendencia a tomar el propio punto de vista como el único, sin conciencia de un otro con pensamientos y sentimientos diferentes), animismo (atribuir cualidades reales a los objetos), artificialismo (explicación del origen de las cosas), no-conservación (no hay conciencia de que alterar la apariencia de una sustancia no cambia sus propiedades básicas) y el razonamiento transductivo (falla en la comprensión de las relaciones de causa).

Etapa operaciones concretas (7-12 años)

En esta etapa se vuelven menos egocéntricos y comienzan a pensar en los pensamientos y sentimientos de otros. Son más conscientes de los acontecimientos externos. Muestran razonamiento lógico y concreto. Todavía no pueden pensar de manera abstracta o hipotética.

Etapa de operaciones formales (11 a 12 años en adelante).

Se caracteriza por el desarrollo del pensamiento abstracto, simbólico y conceptual complejo. Participan de la metacognición (capacidad de tomar conciencia de la propia conciencia) y la aplicación de métodos elaborados de resolución de problemas más allá del ensayo y error.

Cuando se pasa de una etapa a otra no hay retroceso, no se puede volver a una etapa anterior, según su teoría. Todos pasamos por estas etapas y en el mismo orden. Las etapas muestran una evolución del conocimiento. En cada etapa se marca una diferencia cualitativa y cuantitativamente diferente a las etapas precedentes o siguientes, y los conocimientos adquiridos en una etapa inferior

se incorporan a la próxima etapa. Partiendo de su influencia kantiana³, Piaget entiende que el mundo se organiza en esquemas, conjuntos de ideas y acciones o categorías de percepción y experiencia, que utilizamos para adquirir y organizar la información que tenemos del ambiente. Los niños a muy temprana edad solo pueden conocer a través de actos físicos, utilizando esquemas simples, pero a medida que van desarrollándose y alcanzando otras etapas, utilizan esquemas más complejos y abstractos para trabajar con el conocimiento adquirido. Se construyen nuevos esquemas, se reorganizan y se diferencian de los que se tenían.

Según Piaget (Woolfolk, Winne & Perry, 2003 como se citó en HB Bormanaki & Khoshhal 2017, p. 997) los seres humanos tenemos dos tendencias básicas: organización (combina, arregla y reorganiza el comportamiento y el pensamiento en un sistema coherente) y la adaptación (ajuste de estructuras de comportamiento o mentales hacia el ambiente). Ambas son funciones fundamentales en el desarrollo cognitivo. Cabe señalar que para la operación de la adaptación se necesitan dos procesos que son: la asimilación, que recopila y clasifica la información nueva (Pritchard & Wollard, 2010 como se citó en HB Bormanaki & Khoshhal, 2017, p. 998) y la acomodación, que modifica estructuras internas del conocimiento (Yang, 2010 como se citó en HB Bormanaki & Khoshhal 2017, p. 998). El equilibrio es otra tendencia de la mente la cual busca constantemente un balance entre lo conocido (esquemas actuales) y los nuevos conocimientos a través de los procesos de asimilación y acomodación (HB Bormanaki & Khoshhal, 2017, p. 998-999)

³ Ver: Fabricius, W. *Piaget's Theory of Knowledge: Its Philosophical Context Human Development* Vol. 26, No. 6. 1983. pp. 325-334, Soriano A.E. *Los esquemas de aprendizaje: Kant y Piaget. Introducción filosófica-psicológica.* Revista Torreón Universitario. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Año 6. Núm. 16. 2017 pp. 51-61 y Ramozzi-Chiarottino, Zelia. *Jean Piaget's Genetic Epistemology as a Theory of Knowledge Based on Epigenesis.* Athens Journal of Humanities & Arts - Volume 8, Issue 3, July 2021 – Pages 209-230

C. Tres creencias que dominan el pensamiento en la niñez

En la tercera parte del libro *Handbook of Child Psychology* (1933), en el capítulo 12 titulado *Children Philosophies*, el psicólogo suizo destaca tres niveles que utiliza para caracterizar el desarrollo del pensamiento de la niñez: realismo, animismo y artificialismo. Los tres se habían mencionado en la explicación de la etapa pre operacional, y ahora se explican con mayor detenimiento. El *realismo* (no solo en la niñez sino en general) lo define como una confusión entre lo interno y lo externo, una tendencia que le hace adjudicar a un objeto algo que es el resultado del sujeto que piensa. Piaget destaca varias manifestaciones del realismo en la niñez. Primero nos habla del realismo que se da al confundir lo psíquico y lo físico. Destaca el comentario del psicólogo británico James Sully (1842-1923) sobre la lógica genética del filósofo y psicólogo teórico James Mark Baldwin (1861-1934), el cual examinó la naturaleza y el desarrollo del pensamiento. Sully expuso que los niños no tienen noción de pensamiento distinto de la actividad material, algo con lo que Piaget concuerda. Para evidenciar su conclusión, expone el psicólogo sus experimentos con sesenta niños de cuatro a doce años de edad y expresa que se clasificaron sus respuestas en tres estados. En los encuentros se les preguntó: ¿con qué uno piensa? Antes de los siete años de edad, todos contestaron que se piensa con la boca. De siete a diez u once años de edad contestaron que se piensa con la cabeza. Piaget hace un interesante comentario, ya que describe esta última contestación como influenciada por la sociedad y, sin embargo, asegura que son tomadas en cuenta como contestaciones espontáneas de la niñez a estas edades, ya que se aprecia una continuidad con las contestaciones del primer estado (algo importante que sea aclarado ya que es un requerimiento que él expuso para validar la contestación). Sobre el tema de los sueños realiza tres preguntas: ¿de dónde vienen los sueños? ¿Dónde está el sueño cuando sueñas? ¿Con qué sueñas? Hasta los siete u ocho años expresan que los sueños vienen del exterior, que el sueño

está en la cama, en el cuarto o frente a ellos como una ilusión, pero con imágenes reales que están en el cuarto. Piaget considera este último comentario como un realismo extraño. A pesar de insistirles que el sueño está en la cabeza, los niños respondían que no, porque de ser así verían el sueño. Destaca Piaget el comentario de un niño quien expresó que él estaba en el sueño y que el sueño no estaba en él. Según el psicólogo, esto refleja que comienza a entender que el sueño es ilusorio (ej. no se puede ir en el barco del sueño), pero las imágenes son reales para ellos. A estas edades la niñez comienza a aprender que los sueños están en la cabeza, pero siguen convencidos de que las imágenes que observan están en el cuarto. Solo entre los diez a once años es que comienzan a salir de este tipo de realismo (Piaget, 1933 p. 536). Otro tipo de realismo es la confusión entre el símbolo y lo significado, donde los nombres son parte de la esencia del objeto. Piaget, citando a Delacroix, afirma que en los niños es evidente que su pensamiento es simbólico y que estos símbolos permanecen unidos a los objetos que significan (Piaget, 1929, p. 161). Frente a la pregunta de cómo los nombres de las cosas se originan, contestan que vienen de las mismas cosas o que se hicieron con las cosas, como si estuvieran escritos en ellas. Cuando se les pregunta dónde están los nombres, los más pequeños expresan que están en las cosas y los más grandes en sus cabezas, o en sus bocas al hablar. Destaca Piaget que los más pequeños piensan que los nombres son parte de la esencia de las cosas. Para ellos el color, la forma, el lugar y el nombre de un objeto (ej. el sol) están todos en la misma perspectiva. La última forma de realismo que menciona Piaget es la confusión de la perspectiva propia con los movimientos reales de las cosas. Este realismo, nos dice Piaget, genera en los más pequeños creencias mágicas con las que se divierten, pensando que hacen mover la luna o el sol al ellos moverse. Sin embargo, en los más grandes se muestra un animismo en el cual piensan que las cosas se mueven por voluntad propia.

El *animismo* es la tendencia a considerar las cosas como vivas o conscientes (Piaget, 1933, p. 537) y es también, como el realismo, el resultado de una confusión o un problema de poder diferenciar lo psíquico y lo físico. Para saber hasta qué punto en la niñez se cree que las cosas tienen intención y conciencia, se les nombraron diferentes objetos (perro, sol, río, etc.) seguido por la pregunta: ¿están vivos o no? Es importante señalar que Piaget reconoce unos inconvenientes de este método de indagación, pero expresa que deben ser aceptados los resultados debido a que son suficientemente sistemáticos. En el estudio del concepto vida, los niños de cuatro a seis años expresan que todo está vivo. Según Piaget, esta es una edad antropocéntrica donde la actividad se considera una utilidad para el hombre. Es, por esta razón, que todo es considerado como vivo (Piaget, 1933, p. 538). Por ejemplo, las rocas están vivas porque las puedes tirar y los lagos están vivos porque llevan botes. En la segunda etapa, la vida se relaciona al movimiento y se diferencia de lo inerte. Aquí el agua se considera como viva, pero las rocas no. De ocho a diez años mantienen que lo vivo es lo que se mueve, pero distinguen que la vida aplica solo a lo que se mueve por sí mismo. Las máquinas, por ejemplo, pueden tener movimiento, pero necesitan de una persona para funcionar. Estas no son consideradas como vivas, pero la luna y el viento sí. Ya para los once años, lo vivo se relaciona al movimiento, pero solo en plantas y animales. Al preguntar por la conciencia de las cosas, las contestaciones guardan relación a las realizadas sobre el concepto vida. Primero los niños le adjudican conciencia a todo, luego al movimiento, después solo al movimiento por sí mismo y, finalmente, se reserva al movimiento de plantas y animales. Para Piaget el animismo de la niñez no se trata de creencias místicas, sino de un realismo que le hace confundir lo interno o psíquico con lo externo o lo físico. Cuando los niños desarrollan conciencia de la existencia del pensamiento y su interioridad, entonces dejan de ser animistas.

Por último, se dispone Piaget a explicar el artificialismo y el origen de las cosas, tema que el psicólogo expresa que es de gran interés para la niñez. El *artificialismo* (Piaget, 1933, p. 543) es la creencia de que las cosas han sido creadas por Dios o el ser humano (etapa teológica) o que las cosas se originan unas de otras (etapa naturalista). Para conocer el pensamiento de la niñez sobre el origen de las cosas se realizaron preguntas a cien niños entre cuatro y doce años de edad: ¿cómo comenzó el sol, las montañas o los ríos? ¿De dónde vienen las nubes y la lluvia? Igual que las anteriores preguntas, los niños contestaron uniformemente y mostraban un avance mientras aumentaba la edad. Piaget señala que desde la primera etapa hasta los siete u ocho años se expresan a través de mitos, lo que es clasificado como pensamiento artificialista aliado con el animismo. Sin embargo, la niñez buscará en otras etapas de su vida explicar la naturaleza por sí misma, lo que les permitirá ir saliendo del artificialismo.

Pero, ¿cuál es la raíz de estos tres niveles que caracterizan el desarrollo del pensamiento en la niñez? Según Piaget, es el egocentrismo en los niños lo que hace que piensen de esa manera. El *egocentrismo* es la conducta más característica de los niños en el estadio preoperacional, aunque no es solo perteneciente a este estado. Como concepto es utilizado para describir aspectos del lenguaje en la niñez (Astington, 1993, p. 11). Para Piaget los niños en estas edades mencionadas hablan sin intención de comunicarse con un otro. Son egocentristas ya que se expresan solo para ellos mismos. También podemos definirlo como aquella tendencia a tomar el propio punto de vista como el único. Este egocentrismo hace confundir el ser con el mundo, lo que parece llevar al realismo. De esta confusión entre lo interno (psíquico) y externo (físico), surge el animismo que les hace considerar las cosas físicas iguales a las personas, quienes pueden conocer y tener propósitos. El egocentrismo también conduce, según Piaget, al finalismo lo que les hace pensar que las cosas están hechas por y para nosotros. Este artificialismo puede apreciarse, por ejemplo,

cuando expresan que “la lluvia es para regar el huerto”. Pero añade otra causa al artificialismo, esta es, una religión espontánea. Los padres son vistos como seres omnipotentes, quienes organizan el mejor mundo posible convenciendo a la niñez de la existencia de organización en el mundo dirigida para el beneficio humano. Sobre el egocentrismo concluye que son dos tipos, el lógico y el ontológico (Piaget, 1984, p. 149). El egocentrismo lógico expone que, al razonar, los niños solo piensan para ellos mismos y creen que todo el mundo piensa como ellos. El egocentrismo ontológico expone la manera en que la niñez concibe y explica la realidad y la causalidad del mundo. En ambos se da “la misma ilusión egocéntrica: la confusión del pensamiento propio y el de los demás y la confusión del yo con el mundo exterior (Piaget, 1984, p. 149).”

D. La filosofía natural de la niñez

Piaget quiere también explicar el *origen del principio de conservación* en la filosofía natural de la niñez, así que realiza experimentos donde les presenta unas pequeñas masas (redondas) de arcilla o plastilina con forma, dimensión y pesos iguales. Una de las masas es estirada en forma de salchicha por el participante y la otra masa se deja en su forma original. La pregunta es si ambas masas pesan lo mismo o si contienen la misma cantidad de arcilla (o plastilina). Antes de los siete años los niños no tienen idea de preservación del material, así como tampoco de preservación del peso, considerando que la que tiene forma de salchicha (alargada) no es tan pesada y que contiene menor arcilla que la masa (redonda). De siete a diez años declaran que la masa en forma de salchicha es menos pesada que la masa redonda, pero consideran que tiene la misma cantidad de arcilla. Esto sugiere, según el psicólogo, un comienzo en la aparición de la idea de preservación del material. Además, Piaget expone que a esta edad las pequeñas rocas de río (“pebble”) son más

pesadas que un pedazo de madera de igual volumen. La razón, según los niños entrevistados, es que la roca está más llena o prensada. Ya a los diez años ambas masas son consideradas del mismo peso y hasta les parece extraña la pregunta, ya que consideran la contestación como una natural.

Según Piaget las explicaciones dinámicas sobre la materia física se dan antes de los nueve a diez años. Por ejemplo, el nivel del agua en un vaso sube al echarle una roca porque la roca es pesada y, al empujar el agua hacia abajo, se forma una corriente hacia arriba. Luego comienzan a entender que el nivel del agua aumenta dado que la roca es grande y ocupa el espacio donde antes se encontraba el agua. Según el psicólogo, no es hasta los nueve o diez años que las ideas de peso y peso relativo aparecen. Desde esta edad logran realizar explicaciones correctas mostrando una evolución. En ella se distingue, desde el punto de vista lógico, que el peso es considerado cada vez menos como un absoluto, conectado de forma progresiva con el volumen. Desde el punto de vista físico, nos comenta Piaget, la explicación mecánica da paso al dinamismo animista. En otro experimento, se quería saber cómo pensaban sobre las sombras (de un libro sobre una mesa) en relación con la fuente de luz. Piaget destaca cuatro etapas: la primera de identidad y acción directa, donde la sombra (del objeto libro) se relaciona con todas las demás sombras. La sombra del objeto libro es para ellos la sombra de un árbol, de la noche o de las profundidades de la habitación en la cual se encuentran. En la segunda etapa hay una renuncia a la participación de la totalidad de las sombras y, sin embargo, no se abandona la idea de la sombra como una sustancia y del movimiento propio. Comienzan a entender que la sombra proviene del objeto observado (libro) pero aún no entienden la relación entre fuente de luz y la sombra. Durante la etapa tercera se percatan de que la sombra siempre está del lado más lejos de la fuente de luz, sin embargo, continúan creyendo que la sombra es una sustancia. Solo en la cuarta etapa (nueve a diez años) entienden que la sombra es ausencia de luz causada por un objeto. Según Piaget, todo esto demuestra, de forma general,

que el pensamiento del niño procede de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento, caracterizado por un sustancialismo dinámico a un mecanismo, cada vez más, fundado en relaciones lógicas.

E. Presocráticos y aristotélicos: entendiendo la mentalidad de la niñez

Una relación que nos interesa en este trabajo es la que Piaget establece entre el pensamiento de la niñez y el pensamiento de algunos filósofos griegos de la antigüedad. Al exponer algunos ejemplos de pensamiento animista y artificialista de los niños en el texto *Children Philosophies* (1933), Piaget menciona algunos presocráticos, así como a Aristóteles.

“In fact, for children, as for the early Greek Thinkers before Empedocles, night is a black vapor, a great black cloud which fill the atmosphere.” (Piaget, 1933, p. 540)

Piaget había expresado la gran importancia que tiene el movimiento en la concepción de la vida y de la conciencia para la niñez. Nos dice que, examinando las expresiones de niños de siete a ocho años de edad, ante la pregunta de cómo explicamos el movimiento de las cosas que observan, estos crean mitos para explicar nuestro poder sobre las cosas. Este artificialismo, que describe el poder de las personas sobre las cosas, cambia en una etapa más avanzada y consideran entonces el poder de cosas sobre otras cosas. Es aquí cuando destaca, partiendo desde lo que él mismo nombra como un punto de vista histórico, esta relación entre el pensamiento infantil y el de los presocráticos. De nueve a diez años los niños consideran, por ejemplo, a las nubes siendo aire comprimido que se transforman por sí mismas en lluvia, que las rocas son tierra endurecida y las pequeñas rocas (“pebbles”) están hechas de pequeñas ramas. Piaget menciona a Anaximandro y

Anaxímenes de Mileto para comparar las contestaciones de los niños sobre la causa del movimiento con la ley de rarefacción y condensación, generadores de fuego, nubes, viento, agua, tierra y piedras. También señala Piaget que los niños de entre siete y nueve años, al hacer sus primeros intentos de explicaciones físicas, se explican a sí mismos el movimiento con causas físicas reales separadas de causas morales. Sin embargo, se asombra el psicólogo ya que utilizan una forma de explicación muy parecida a la física aristotélica. Cuando los niños expresan que las nubes avanzan por la brisa que hacen o que el sol y la luna hacen viento cuando se mueven mientras que el viento se mueve solo, Piaget recuerda la explicación del movimiento de proyectiles de Aristóteles. Nos dice Piaget sobre el movimiento de proyectiles en la física aristotélica que la fuerza motriz es en sí misma motora. Al moverse, mueve el aire adyacente que fluye hacia atrás, detrás del objeto en movimiento y lo empuja hacia adelante (Piaget 1933 540). Al preguntarle a los niños por qué cuando lanzas una pelota ésta continúa viajando en lugar de caer al suelo, estos consideran que la pelota avanza por el viento y este viento lo causa el propio movimiento de la pelota, algo que le recuerda al filósofo de Estagira. Entre los nueve o diez años, según el psicólogo, los niños descubren la verdadera causa de los movimientos.

F. ¿Pensamiento filosófico desde la infancia?

El desarrollo cognitivo es una progresión gradual mediante la reorganización de los procesos mentales como resultado de la maduración biológica, junto a las experiencias y acciones de los niños. Desde un estado egocéntrico, donde se dan ciertas barreras lingüísticas e intelectuales (déficit cognitivo), la niñez pasa de la utilización de conceptos concretos hacia la construcción y uso de conceptos abstractos. Los niños construyen su conocimiento del mundo utilizando las

discrepancias entre lo que conocen y lo que descubren del ambiente que los rodea. Para Piaget (Kitchener, 1990, p.419) los niños más pequeños sí pueden comprometerse en actividades concretas del pensamiento operacional, pero no en el pensamiento operacional formal. Según la teoría piagetiana, la etapa de las operaciones concretas se adquiere entre los siete y los once años de edad. Esta etapa es considerada el inicio del pensamiento lógico u operativo en el niño. Aquí el niño ha adquirido la maduración biológica necesaria para desarrollar el pensamiento lógico, aquel que ya no necesita tanto de una manipulación física ni de las apariencias de los objetos, necesidades características de las etapas anteriores (sensoriomotora y etapa preoperacional). Sin embargo, es solo a partir de los doce años cuando se observa el pensamiento operacional formal. Este pensamiento se caracteriza por el manejo del pensamiento abstracto, hipotético-deductivo y lógico.

Piaget expone en *Handbook of Child Psychology* (1933), en el capítulo 12 titulado *Children Philosophies*, que a edades tempranas la niñez es incapaz de trabajar la filosofía debido a que no logra ordenar (leyes o reglas) sus reflexiones en un código sistemático (Piaget, 1933, p. 534). Los niños a edades tempranas (antes de los doce años) son, según él, muy físicos y no pueden llevar a cabo un pensamiento puramente abstracto. Además, según el psicólogo, la niñez carece de la capacidad reflexiva crítica que le permita examinar sus posturas, creencias y acciones. Para poder filosofar uno tiene que romper con el déficit o la inmadurez cognitiva, propia de la niñez, que nos hace incapaces del trabajo filosófico en estas etapas de la vida.

Nos dice Kitchener que la concepción de la filosofía de Piaget está dominada por el tipo de filosofía continental (de la Suiza francófona y en Francia) preocupada por la "sabiduría", hegemónica, a priori y excesivamente sistemática (1990, p. 147). Si bien desde la niñez se puede apreciar preocupación por el significado de una manera concreta, no logra cumplir con esta idea de filosofía. Para Piaget (1933) la noción de filosofía infantil es solo una simplificación y la define

como la forma en que los niños imaginan el mundo. Las formas y teorías imaginativas pronuncian inconexos, incoherentes y espontáneos comentarios sobre los fenómenos de la naturaleza, la mente y los orígenes de las cosas (p. 534). Aunque antes de los doce años puedan reflexionar de cierta manera, no tienen la capacidad de reflexión profunda para alcanzar la metacognición y examinar sus posturas críticamente, condición necesaria para filosofar. Según Piaget, lo que se podría llamar filosofía en la niñez son los intentos de explicar y comprender el mundo natural desde un enfoque protocientífico (Kitchener, 1990, p. 418). Este tipo de enfoque es lo que señala Piaget al comparar las contestaciones de los niños con las afirmaciones de los presocráticos sobre la naturaleza y las explicaciones aristotélicas sobre proyectiles. Sin embargo, para Piaget estos intentos de explicación son errados dada la incapacidad de construir, razonar y evaluar adecuadamente.

Para el psicólogo la filosofía es una actividad que supone una madurez cognitiva que necesita un proceso secuencial de etapas relacionadas a la edad biológica. Las primeras etapas de la vida deben ser superadas por etapas posteriores, las cuales presentan mayor capacidad. Crecer como seres biológicos nos permite alcanzar el nivel de madurez cognitiva para trabajar con asuntos filosóficos, los cuales participan de actividades como la metacognición, el pensamiento lógico, crítico y reflexivo, la sistematización, resolución de problemas, el razonamiento hipotético deductivo y la abstracción.

II. Matthew Lipman y la Filosofía para niños

“Piaget is so interested in showing what children cannot do unaided at a given stage that he is unable to focus on how they can be helped to do it.”

Matthew Lipman, *Thinking in Education*

Las conclusiones de Piaget sobre el déficit cognitivo en la infancia suscitaron que el pensamiento filosófico quedara fuera del relato de la niñez que los psicólogos del desarrollo ofrecían y, con esto, también se dejó fuera la filosofía de la educación infantil. Sin embargo, desafiando la postura piagetiana, a principios de los '70, el filósofo Matthew Lipman (1923-2010) comenzó a trabajar un programa llamado *Philosophy for Children* (Filosofía para niños) que cambió la manera de mirar el desarrollo del pensamiento filosófico a temprana edad.

A. Bibliografía e influencias

En el capítulo 4 de *Críticas a la educación filosófica: hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI* (2012), Sumiacher nos comenta que Matthew Lipman, hijo de inmigrantes del este europeo, nació el 24 de agosto de 1923 en Vineland, New Jersey. Sumiacher, citando a Lipman, declara que fue un “niño rebelde” de la educación que le impartían. Cuando termina la escuela pensó estudiar ingeniería, pero sus calificaciones no eran las mejores para ingresar a la

academia. Lipman vivió en tiempos de la segunda guerra mundial y sirvió como parte de la infantería. El ejército fue su entrada a la universidad y a la carrera de ingeniería. Entró a la Universidad de Stanford, California, pero las clases no fueron de su agrado. Conoció sobre la filosofía y algunos escritos, gracias a un profesor inglés, lo que provocó la lectura de algunos filósofos como Aristóteles y Hume. Entre los libros leídos se encontraba uno que mencionaba a John Dewey y sus años en la Universidad de Columbia. Al parecer el filósofo de la educación impactó tanto a Lipman que este decidió estudiar filosofía y en la misma universidad que el filósofo de Vermont. Sin embargo, la guerra lo impidió. Se mudó a California por orden del ejército y en Los Ángeles encontró una librería que poseía la antología *Intelligence in the Modern World* de Dewey, libro que cargo siempre consigo, incluso en la misma guerra. Pudo estudiar luego en la Universidad que creó el gobierno de EE.UU. en Shrivvenham, Inglaterra. Tiempo después, regresó a Estados Unidos con la intención de entrar a Columbia, universidad donde Dewey era profesor. Después de unos impedimentos para su aceptación en la universidad, Lipman logró entrar a la academia, sin embargo, para ese tiempo (1946), Dewey se había retirado. Esto no impidió conocer y dialogar con el renombrado filósofo de Vermont. Lipman sostuvo conversaciones y correspondencia con Dewey durante los años '50 (Lipman & Moriyon, 2011, p. 180). En Columbia conoció a los filósofos Thomas Nagel y Justus Buchler. Este último fue su mentor de tesis doctoral y su amigo. Lipman leyó un artículo de Hannah Arendt, *Reflections on Little Rock*, en *Dissent*, 1959, el que consideró conservador, ya que defendía el control familiar de la educación, y desestimaba los derechos civiles de los negros en favor de intereses nacionales (Kennedy & Kohan, 2010, p.169). Esto le provocó mayor interés por la educación y por la infancia. Un momento importante en las reflexiones de Lipman sobre la niñez fue cuando se cuestionó la capacidad de los niños, tanto para sentir como para pensar, al encontrarse ante una exposición de producciones

artísticas de niños y niñas de la escuela Summerhill en New York. (Kennedy & Kohan, 2010, p.173).

Para fines de los '60, siendo profesor de filosofía en la Universidad de Columbia, había un ambiente de revueltas universitarias a causa de la guerra contra Vietnam. Entonces, escuchando los discursos y argumentos que se producían a favor o en contra de la guerra, concluyó que existía un gran problema en los universitarios y adultos en general para presentar argumentos (a favor o en contra de la guerra) de manera convincente, así como una falta de escucha atenta y de reflexión. Los adultos simplemente carecían de un pensamiento racional propio y, con ello, un gran problema para dialogar temas profundos. Angustiado por esta incapacidad que identificaba en la adultez, le pareció imprescindible comenzar a trabajar una reforma del sistema educativo tanto en sus aspectos teóricos como prácticos. Luego, la Universidad de Montclair en New Jersey le ofreció una plaza de profesor, así como la oportunidad de crear un Instituto de Filosofía para niños. En 1969 apareció el primer libro de filosofía para niños, *Harry Stottlemeier's Discovery (El descubrimiento de Harry)* de Lipman, una novela basada en el paradigma de Peirce y de Dewey la cual intentaba acercar a la niñez a los principios lógicos de Aristóteles desde un paradigma de investigación pragmatista (Sumiacher, 2012, p. 134). Fue diseñada, en principio, para niños de doce años orientado por la teoría de las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (Sumiacher, 2012, p. 35). Cabe destacar que esta idea piagetiana de la racionalidad por edades fue cambiando en Lipman ante su encuentro con los textos de Vygotsky, lo que el propio filósofo confirma en su escrito *Rediscovering the Vygotsky trail* (1991). A mediados del '70, se estableció formalmente el *Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños* (IAPC por sus siglas en inglés), que provee preparación para maestros en pedagogía de la comunidad de indagación. Fue aquí donde se desarrolló el currículo y la práctica de filosofía para niños con la colaboración de la pedagoga Ann

Sharp (1942-2010) y el filósofo Frederick Oscanyan (1934-1990). El programa le permitió cuestionar la tradicional concepción del niño y la idea de que estos eran incapaces para asuntos filosóficos. Con ello, se abrió una nueva oportunidad para enseñar filosofía en las escuelas.

B. De la *Teoría de investigación* de Dewey a la *Filosofía para Niños* de Lipman

Para comprender mejor lo que es la filosofía para niños será inevitable destacar y explicar algunas ideas expuestas por John Dewey que influenciaron el pensamiento de Matthew Lipman. Si bien Lipman es un innovador en conceptualizar y desarrollar la práctica filosófica para niños, no es menos cierto que algunas propuestas del filósofo de Vermont contribuyeron a la visión que Lipman fue desarrollando sobre la educación del pensamiento. Lipman, en *Philosophy Goes to School* (1988) expresa que es Dewey quien, en tiempos modernos, consideró que la educación se debía definir como desarrollo del pensamiento, opuesta a la educación como transmisión de conocimiento. Dewey, en su teoría de conocimiento, influenciada por la filosofía de la ciencia de Pierce⁴, rechazó esta última postura ya que supone la existencia de un conocimiento fijo, separado del contexto en el que se basa; un espejo de la realidad. Desde la reflexión sobre el mundo biológico, lleno de dinamismo, Dewey entendió el conocimiento como una respuesta práctica ante alguna situación particular. El conocimiento es un instrumento flexible que permite adaptarnos, solucionar problemas y transformar las condiciones de existencia. A esta reconstrucción epistemológica fue lo que Dewey nombró como teoría de investigación (Theory of Inquiry). En

⁴ Ver *The Fixation of Belief* de Charles Sanders Pierce (1887) y *El retorno a John Dewey* de Dennis Alicea. Diálogos. Vol.24, num. 53; (1989) pp. 51-67.

contra de esta idea del conocimiento estático, propone una teoría de un proceso activo de investigación.

“Inquiry is the directed or controlled transformation of an indeterminate situation into a determinately unified one.” (Dewey, 1938, p. 104-105)

Dado que somos organismos que confrontamos cambios y situaciones problemáticas constantemente, la investigación permite la transformación dirigida de las situaciones indeterminadas y, por ello problemáticas, a soluciones determinadas. La investigación es el proceso que se origina ante estas situaciones para actuar por medio de respuestas justificadas. Los resultados de la indagación son transitorios, falibles. Todo conocimiento puede ser corregido por nuevas investigaciones. El proceso investigativo sigue un orden que expone las características generales de cualquier tipo de investigación. En primer lugar, aparece una pregunta o duda ante una situación incómoda e indeterminada. Luego juzgamos que la situación es problemática a base de nuestras creencias, expectativas y deseos. Intentamos proponer solución al problema creando hipótesis basadas en los hechos del caso en particular. Esta posible contestación nos mueve hacia alguna resolución específica. Luego evaluamos la hipótesis ante los hechos, examinamos criterios y supuestos, buscamos contraejemplos, se pone atención a las diversas conexiones y se exploran las implicaciones de otras posibilidades. Al culminar se adopta una postura y se actúa de acuerdo a ella.

Tal como expresa Dennis Alicea en el artículo *El retorno a John Dewey* (1989), la teoría de la educación de Dewey es una aplicación concreta de su teoría del conocimiento, un intento sistemático de unificar teoría y práctica; un programa filosófico "constructivo" dirigido a la reconstrucción filosófica y a la reconstrucción social. La reconstrucción filosófica se encamina a cambiar la importancia que se le da al sistema, que es el resultado de la investigación, y que se

establece como algo fijo. La importancia recae en el método que delinea el proceso de investigación. Los problemas que constantemente enfrentamos parten de las condiciones de nuestra vida cotidiana frente a la naturaleza, así como con la sociedad (Dewey, 1910, p. 20). Dewey considera que estas condiciones sociales también deben ser atendidas para lograr una vida democrática: democracia, más que un sistema de gobierno, como forma de vida participativa y comunitaria. La vida social depende de hábitos y objetivos de los grupos que constituyen sus normas y costumbres. Para interesar y concienciar a todos los individuos que constituyen el grupo se requiere de educación. La vida democrática requerirá una transformación de viejos hábitos en destrezas de pensamientos para un ambiente social más razonable.

Pensar el conocimiento como algo dado, que no cambia y fuera de los contextos en los que se gesta, promueve la figura autoritaria del maestro, la transmisión de ideas en el aula, así como una educación impuesta y alejada de las experiencias de los estudiantes. En respuesta a este problema, la teoría de la educación de Dewey destaca las experiencias de los estudiantes como centro de gravedad del proceso educativo (Alicea, 1989, p. 63). En el prefacio de uno de sus libros más célebres, *How We Think*, Dewey reconoce en los niños la capacidad para la investigación y asemeja su actitud a la de las mentes científicas. Es en este mismo libro que el filósofo destaca la gran importancia de una educación basada en la investigación desde la niñez. Argumentó que los niños aprenden probando sus ideas al interactuar con su ambiente y reconoció al niño como agente epistémico. Contrario a la idea de memorización del conocimiento, propone una educación que fomente el pensamiento reflexivo. Lipman, parafraseando a Dewey, define este pensamiento como uno “consciente de sus propias suposiciones e implicaciones, así como de las razones y evidencias

que respaldan tal o cual conclusión.”⁵ Pensar de manera reflexiva es el método del aprendizaje y experiencia inteligente, según Dewey. Sin importar que nivel de madurez se tenga, se trabaja desde el ensayo y el error, investigando (Lipman & Margaret Sharp, 1978, p. 41).

El propio Lipman considera que pertenece a la tradición de ‘educación reflexiva’ y que la misma comienza con Sócrates, con exponentes como Montaigne, Locke y Dewey, siendo este último el que en épocas más recientes se dedicó a este tipo de educación (Taylor Helmut Schreier, & Paulo Ghiraldelli, Jr. 2008 163). Como hemos mencionado en la *biografía e influencias* de Lipman, para este filósofo, al igual que para Dewey, era necesario una reforma educativa en serio. Si deseamos una sociedad donde podamos tomar decisiones razonables, debemos educar para la razonabilidad. La teoría de investigación de Dewey y su propuesta de una educación basada en la práctica del pensamiento reflexivo será la base de la propuesta de Lipman. Sin embargo, Lipman estaba consciente de que la propuesta de Dewey, a pesar de enfocarse en el desarrollo del pensamiento, seguía tomando el modelo científico experimentalista dominante para este propósito. Expone que en *Democracy and Education*, Dewey insiste en este enfoque científico reconociendo que, si bien hay que enseñar a los niños a pensar por sí mismos para alcanzar la democracia deseada, también se necesitaba realizar un esfuerzo para hacer compatible la democracia con la investigación científica, por no ser ‘aliados naturales’ (Lipman, 2003, p. 35-36).

“The problem is that thinking may be no more a natural ally of science than democracy is. The differences are papered over in *How We Think*, but the fact is that for many students of the matter, reaching all way back to Plato, excellent thinking is conceived of as philosophical thinking, and philosophy and science are independent ventures in no way

⁵ Por falta de una traducción oficial, he traducido esta definición; “*Aware of its own assumptions and implications as well as being conscious of reasons and evidence that support this or that conclusion.*” Lipman, *Thinking in Education*, p.26

reducible to one another. Therefore, if good thinking is become a prime objective of the classroom, is it to be along the lines of scientific inquiry or philosophical inquiry? This is a question Dewey never takes up. His love of philosophy is utterly beyond question, but he seldom addresses himself to the problem of what it is, aside from occasional essay or the throwaway remark that it is “the general theory of education.” (Lipman, 2003, p. 36)

Si el fin de la educación es el desarrollo del pensamiento reflexivo, Lipman entiende que la investigación filosófica es la práctica necesaria para este propósito por su capacidad de rehacer, mejorar y revisar constantemente los supuestos en el propio pensamiento (Lipman 2003 197). Pero reconoció que tal vez fue impensable para Dewey poder visualizar esta indagación como método educativo. Cuando el filósofo de Vermont necesitó un modelo de educación basado en la investigación, queriendo evitar la dicotomía entre la teoría y la práctica, el modelo elegido fue el de enseñanza de las ciencias. Según Lipman, Dewey nunca pudo imaginar a los filósofos de la educación participando en la organización de las observaciones de la experimentación con hechos prácticos sobre una cosa en particular, como tampoco trabajando dentro de las aulas (Taylor Helmut Schreier, & Paulo Ghiraldelli, Jr. 2008, p. 147). Para Dewey la filosofía era la excepción a la regla que define la estrecha relación entre teoría y práctica que debía haber en todas las disciplinas. Para Lipman el pensamiento filosófico es el modelo de un pensamiento de excelencia para la investigación reflexiva en comunidad, pero no supone este una superioridad del pensamiento, de conocimiento o erudición. El objetivo de Lipman con el pensamiento filosófico en la educación es que cada estudiante sea un investigador guiado por el pensamiento multidimensional. Este es, según él, el pensamiento por excelencia el cual será explicado a continuación.

C. Pensamiento multidimensional

“The improvement of thinking involves the cultivation of its caring, critical and creative dimensions, as well as of its reflective aspect. This brings us back to the question of what can be done to produce such thinking. What can be done to make education more critical, more creative, more caring, and more appraisive of its own procedures? My recommendation is (sic.) that, as a start, we add philosophy to the elementary and secondary school curriculum. Of course, such an addition will not be sufficient. More has to be done to strengthen the thinking that must occur within and among all the disciplines. And of course, when I speak of philosophy at the grade-school level, I do not mean the dry, academic philosophy traditionally taught in the universities (Lipman, 2003, p. 27).”

Lo crítico, creativo y cuidadoso (‘caring’) son propiedades del pensamiento que, según Lipman, deben ser cultivados en la educación. Es lo que llamó pensamiento multidimensional (pensamiento complejo o de excelencia), el cual “apunta a un equilibrio entre cognitivo y afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no (Lipman 2016. 18).” Este equilibrio se busca porque el conocimiento es falible y su revisión constante a través de la reflexión se hace necesario. Lipman en *El lugar del pensamiento en la educación* (2016) define el *pensamiento crítico* como un pensamiento aplicado que resulta en juicios, utilizando el conocimiento para producir cambios razonables en la práctica (p. 25-72). Un pensamiento que emplea criterios (requisitos, condiciones generales, leyes, principios, hechos, valores, etc.) y que puede ser evaluado mediante estos y, por ello, es un pensamiento bien fundamentado, estructurado, lógico y fiable. También se considera un pensamiento autocorrectivo, el cual trata de descubrir sus propias debilidades y rectificar lo erróneo en el método y en el proceso. Además, es un pensamiento sensible al contexto, el cual tiene en cuenta las circunstancias y condiciones excepcionales, limitaciones especiales, contingencias o restricciones. Es sensible a

las particularidades, a las configuraciones globales, a la posibilidad de evidencias atípicas y a que algunos significados no sean traducibles a otros contextos. Puede ser racional pero muy poco razonable en soledad, según el filósofo. Hace falta un equilibrio reflexivo entre este pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso.

El *pensamiento creativo* (Lipman, 2016, p. 73-94) provee nuevas maneras de mantener equilibrio y buscar soluciones para lograrlo. Presenta valores regulativos tales como lo imaginativo (que incluye lo desafiante, expresivo, ampliativo y lo visionario), lo holístico (que descubre relaciones entre las partes y el todo, entre los medios y el fin; coherente, autotranscendente, organizado y orgánico), lo inventivo (que produce soluciones a un problema así también puede presentar problemas nuevos; es experimental, original, nuevo y no dogmático) y lo mayéutico (que reflexiona para extraer lo mejor del mundo; es productivo, controvertido, fértil y estimulante).

El *pensamiento cuidadoso* (Lipman, 2016, p. 95-108) se refiere a los sentidos; significa pensar atentamente sobre los objetos que pensamos y también sobre nuestro modo de pensar. Algunos criterios de este pensamiento lo son: el aspecto apreciativo (que valora, respeta, admira, estima no solo por emoción sino también por lo cognitivo), el activo (que otorga cuidado porque quiere conservar lo que aprecia; es activo, amoroso, motivador, amigable y alentador), normativo (exigente, ejecutor, apropiado que reconoce lo que ocurre y lo que debería ocurrir), afectivo (corta la dicotomía entre razón y emoción, atempera las emociones y conductas antisociales; es activo, amoroso, reconciliador y amigable) y empático (ponerse en la situación de otra persona, entender otros puntos de vista; tiene consideración y compasión).

Es importante destacar la última oración de la cita que aparece al comienzo de esta parte, en la cual Lipman expone que la filosofía en la educación desde temprana edad no se refiere a la filosofía académica de las universidades. La filosofía con la niñez para Lipman es una práctica dialógica en

comunidad que utiliza literatura filosófica diseñada para las diferentes edades escolares como estímulo para las preguntas y el diálogo. Esto será aclarado en las próximas partes de esta investigación.

D. Comunidad de investigación filosófica

Lipman destaca que para desarrollar el pensamiento multidimensional será imprescindible la comunidad de investigación filosófica que implique la transacción y el entrecruzamiento de estas diferentes formas de pensamiento. La idea de comunidad de investigación tiene su origen en Charles Sanders Peirce quien, si bien no utilizó el concepto ‘comunidad de investigación’, dirigió la atención a la relación entre la comunidad y la investigación como necesarias para los avances en el conocimiento (Gregory & Laverty, 2022, p. 2). La comunidad científica era el modelo para Peirce. A través de Dewey y Justus Buchler, Lipman toma la noción de ‘Comunidad de Investigación’ para la formulación del programa de Filosofía para niños, integrándola con la práctica educativa socrática de indagación dialógica. En esta tradición se aprende a pensar por sí mismo, participando en una "conversación razonable", principal forma de actividad en la comunidad propuesta (Lipman, 2014, p. 4). La investigación es concebida como exploración autocorrectiva de temas o asuntos que se perciben como problemáticos e importantes. La comunidad de indagación filosófica trabaja mediante el proceso dialógico para la construcción de un sistema de pensamiento en equilibrio reflexivo. Este proceso nos recuerda a Paulo Freire quien fue uno de los primeros en destacar, en su *Pedagogía del oprimido* (1968), el diálogo como modo de desarrollar el pensamiento crítico y creativo en adultos analfabetos. Para Freire, la educación debe ser una práctica para la libertad contrario a la educación que llama ‘bancaria’ (como analogía

sobre el depósito de la información en los educandos la cual niega su acción en el proceso educativo). La libre discusión de problemas a través del diálogo permite al estudiante ser sujeto activo en su proceso creativo educativo. Es en el diálogo, según Freire, donde nos encontramos para reflexionar y actuar (Rojas, 2020, p. 375).

Cuando realizamos juicios sobre un tema, se parte de unos principios que deben dar cuenta del juicio. Sin embargo, surgen discrepancias entre los juicios y los principios, y es necesario reevaluar y ajustar estos, buscando un acuerdo entre ellos para lograr que tanto los componentes del sistema de pensamiento y la explicación sean razonables. El diálogo es, según Lipman, una forma de investigación en la cual se utilizan argumentos para persuadir. Pero la propia investigación dirige el argumento a donde tenga que ir, permitiendo el desacuerdo y la posibilidad de reevaluar los argumentos y posturas. Lipman, siguiendo a Dewey, reconoce que la educación debe ser un intercambio de experiencias. El diálogo es una exploración cooperativa donde la inestabilidad o desequilibrio se hace compulsorio para que la investigación siga adelante. Se aprende con las experiencias de los otros, reflexionando, corroborando, manteniendo las convicciones de manera más sólida o reevaluando y transformando las posturas a causa de la evaluación de los desacuerdos. La comunidad de indagación filosófica es un proceso abierto y vivencial para la reconstrucción de la experiencia. En esta comunidad los niños investigan, analizan, dan ejemplos, critican, evalúan, crean, sienten y piensan sobre diferentes preguntas que se han realizado, para entender el mundo y su lugar en él. El diálogo es el medio para la investigación donde cada participante se compromete al intercambio filosófico para reevaluar y/o transformar experiencias.

E. Filosofía para Niños (Philosophy for Children)

¿Y qué es pues, la filosofía para niños? Es un enfoque pedagógico con el objetivo de que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, desarrollando las habilidades de pensamiento y la razonabilidad, definida como racionalidad atemperada por el juicio (Lipman, 2003, p. 11). Esto es, el desarrollo del sentido de lo apropiado, la búsqueda de una solución equitativa, entendiendo que no todos los aspectos del mundo pueden ser tratados con la precisión característica de la ciencia (Lipman, 2003, p. 21). La filosofía para niños reconoce la capacidad que tiene la filosofía en la educación para el desarrollo del pensamiento (uso de la deducción, categorización, analogías, definiciones, ejemplos, generalizaciones, metapensamiento y otros, al servicio de la investigación reflexiva), así como la capacidad de la niñez para comprometerse con el proceso de indagación reflexiva. Son los estudiantes quienes dirigen el aprendizaje a través de la investigación que surge de sus propias preguntas frente a situaciones que invitan a la práctica filosófica. A partir de temas filosóficos y una metodología planificada, se propone estimular y desarrollar el pensamiento multidimensional dentro de una comunidad de investigación. La comunidad consiste en una estrategia para el diálogo filosófico. Es el contexto social en el cual se desarrollan y potencian entre sí las diferentes habilidades de los participantes (Lipman, 1998). A través de la comunidad de indagación, los niños y jóvenes piensan por y para sí mismos dentro de la sociedad para entender el mundo y su lugar en él. Utiliza dos ideas regulativas, democracia y razonabilidad. La primera es utilizada para el desarrollo de la estructura social y la segunda para el desarrollo de la estructura del carácter, tanto individual como social.

F. Filosofía en la práctica educativa desde la niñez

Lipman, junto a Ann Sharp y Frederick Oscanyan, desarrolló un currículo diseñado para introducir la filosofía en las escuelas, desde grados prescolares, a través de la formación del profesorado en la práctica filosófica, y trabajando con la niñez a través de cuentos y novelas dirigidas al cuestionamiento. El trabajo en el aula se divide de la siguiente manera:

Prescolar a 7 años (cuento): adquisición del lenguaje, atención a formas del razonamiento, conciencia perceptiva, clasificar/distinguir, sentimientos.

8 - 9 años (novela): estructuras semánticas y sintéticas (ambigüedad, conceptos que establecen relaciones, nociones filosóficas abstractas como causalidad, espacio, número, clase, grupo).

10 - 11 años (novela): adquisición de la lógica informal, modelaje de la comunidad de indagación.

11 años (novela): supuestos subyacentes de la investigación científica, conceptos como objetividad, predicción, medida, explicación, descripción, causalidad.

12 - 14 años (novela): ética, lenguaje, estudios sociales, acto de escribir (experiencia, sentido, criterios, definiciones, poesía, arte y artesanía).

17 – 18 años (novela): ética, epistemología, metafísica, estética, lógica

Cada una desarrolla lo aprendido anteriormente. Además, en cada una se pone atención al desarrollo de:

razón: coherencia, correlaciones, distinciones, razonamiento válido, causas finales o causales, referencias, percepciones, lógica, datos y contexto.

creatividad: originalidad, independencia, balance y relación con el pensamiento lógico racional, imaginación, implicación de las partes y el todo.

desarrollo personal e interpersonal: identidad, reflexión, encontrar la propia filosofía, encontrar sentido.

comprensión ética: descubrir relaciones, sensibilidad de aspectos éticos de las situaciones, capacidad de modificación de valores morales, comprensión de la parte y el todo, juicios bien fundados, método de indagación ética, conocimiento de la naturaleza de los juicios morales.

sentido en la experiencia: conexiones, alternativas, imparcialidad, coherencia, razones necesarias y suficientes, globalidad (amor, respeto, establecer relaciones), contexto, parte-todo.

G. Literatura para pensar desde la niñez. El modelo de Lipman

La Filosofía para Niños se apoya en novelas cortas que sirven de lectura básica para estimular el diálogo filosófico dentro de dicha comunidad. Como se había mencionado antes en la *Biografía e influencias*, en 1969 aparece el primer libro de Filosofía para niños *Harry Stottlemeier's Discovery (El descubrimiento de Harry)* de Matthew Lipman. Las novelas fueron diseñadas por tema. Por ejemplo, en el libro de *Harry*, dirigido a niños de once a doce años de edad, la literatura es utilizada como medio para reflexionar sobre la lógica. En el texto *Lisa* se explora la ética, *Suki* enfocado en la estética, *Mark* para reflexionar sobre filosofía política, entre otros. Además, el programa cuenta con formación para docentes, libros de discusión y ejercicios que exponen la metodología pedagógica permitiendo transformar el salón de clases en una comunidad de indagación filosófica.

H. Los textos en la educación

Lipman critica el modelo tradicional de la escuela, aquella que no tiene como prioridad el desarrollo del pensamiento. Para Lipman, este modelo ha fallado en promover el pensamiento complejo⁶ (crítico y creativo) en los niños ya que da énfasis a lo racional a expensas de lo creativo o, por el contrario, enfocándose en lo creativo sacrificando lo racional. Lipman critica los libros de textos que tradicionalmente se usan como recurso didáctico. Sobre estos dice que solo presentan el producto final de la investigación, manteniendo a la niñez como un ser pasivo, ajeno al proceso investigativo, y que estos tienen que recibir como bueno el punto de vista aceptado o del adulto. Asegura que la estructura que usan los hace monótonos, poco divertidos y muchas veces ininteligibles para la niñez (Lipman, 1992, p. 42). Además, nos alerta de que seguimos creando textos expositivos con la idea de que, a través de estos, los estudiantes aprendan los hechos reales (Lipman, 2003, p. 215). El texto expositivo domina la educación escolarizada hasta nuestros días, ya que estamos convencidos de que la educación es tener conocimiento real del mundo. Sin embargo, Lipman le da primacía al texto narrativo, al este ofrecer formas alternas de ver y pensar el mundo, al proveer la postura crítica y las preguntas ante la representación de las interpretaciones predominantes.

⁶ En esta parte sobre los textos, se ha utilizado ‘pensamiento complejo’, concepto que empleó Lipman en un principio para hablar de dos formas de un mismo pensamiento, el crítico y el creativo. Fue en una etapa más reciente cuando Lipman incluye el pensamiento cuidadoso (caring thinking). Con esta inclusión, el pensamiento complejo pasa a ser pensamiento multidimensional, el cual ya hemos expuesto. Se utiliza aquí pensamiento complejo y no multidimensional para mostrar de manera más clara un señalamiento sobre los textos. El texto expositivo destaca el aspecto crítico y el texto narrativo destaca el aspecto creativo, esto siguiendo el estudio de Darryl M. De Marzio *The theoretical and pedagogical significance of the philosophical novel and philosophy for /with children: Introduction to special issue on the philosophical novel for children (2011)*.

1. El balance entre lo expositivo/racional y lo narrativo/creativo

Las tensiones que existen entre lo expositivo y lo narrativo surgen de las tensiones entre lo racional, que refleja un interés en el arreglo sistemático de los hechos del mundo, y la creatividad, que refleja el interés de explorar alternativas. El diálogo activo entre lo crítico y lo creativo es lo que desarrolla el pensamiento complejo, con lo cual será necesario utilizar textos que representen tanto el modelo racional como el creativo. El texto expositivo describe los hechos del mundo, contiene un modo de pensar racional y sirve como modelo formativo. El texto narrativo, característico en la literatura, contiene el modo de pensar creativo y, también, funciona como modelo formativo. Lipman busca el balance entre ambos géneros textuales para formar la historia filosófica. La filosofía y lo narrativo están unidos como estructura organizativa del propio texto filosófico. El texto narrativo es capaz de mostrar el pensamiento filosófico, contrario a simplemente emplearlo, y la comunidad de investigación en la literatura sirve de estímulo y modelo para los lectores.

2. Las novelas filosóficas como modelo/ *El descubrimiento de Harry* y *Elfie* como ejemplos

Lipman desarrolla la idea del texto filosófico por excelencia, aquel que mezcla el discurso, expositivo y narrativo, de manera balanceada, proporcionando un “modelo” (De Marzio, 2011). Sin embargo, ¿cómo se da este “modelaje” a través de las novelas? ¿Cuáles son las características que esta literatura infantil- “modelo” debe presentar para hacer posible la reflexión filosófica con niños? El “modelo” se presenta en dos sentidos: por un lado, el texto es un modelo de las herramientas y habilidades específicas necesarias para participar del pensamiento filosófico (relaciones lógicas, criterios, juicios, valores...) y por otro, el texto

funciona como modelo del pensamiento racional y creativo dentro de una comunidad de indagación. Como modelo de las herramientas y habilidades específicas necesarias para participar del pensamiento filosófico, los textos brindan un esquema del pensamiento (De Marzio, 2011). El esquema es una organización sistémica y racional de los hechos del mundo. La novela filosófica como esquema, provee herramientas con las cuales podemos preguntarnos sobre el mundo, buscar sentido, así como comprometernos con el pensamiento filosófico. La novela *El Descubrimiento de Harry* está organizada alrededor del esquema de las reglas de la lógica formal e informal. En el episodio V, se muestra dentro del esquema mencionado, los límites de la inducción:

-No hay ninguna que valga la pena-dijo-. Todas están mal.

-Mark -dijo María, con una pizca de enfado en su voz-, que algunas asignaturas te aburran a ti no quiere decir que todas sean aburridas.

-No es que lo quiera decir -contesto Mark-. Es que lo son y ya está.

Pero María continuaba como si no le hubiera oído.

-De hecho -dijo-, si algunas asignaturas son aburridas, tiene que haber otras que sean divertidas.

Harry la miro con expresión de incredulidad.

- ¿Cómo? -preguntó al fin.

-Digo...-empezó María, y repitió la observación-, y no me estoy inventando nada -añadió-. Piénsalo por ti mismo.

Mark puso un libro en el suelo y, usándolo como un cojín, probó a sostenerse sobre la cabeza.

-Lo uno no se deduce de lo otro, María -objetó Harry-. Mira -dijo, sacándose del bolsillo la bolsa de dulces, que aún estaba casi llena-. Figúrate que no supieras qué clase de dulces hay en esta bolsa, y luego vieras sacar tres dulces y los tres fueran marrones. ¿Se seguiría que hay otros dulces en la bolsa que no son marrones?

-Quieres decir que si yo sabría de qué color son los otros sin verlo? No, supongo que no.

- ¡Naturalmente! - exclamo Harry-, ¡Si todo lo que sabes es que algunos de los dulces son marrones, no puedes decir de qué color son todos, y por supuesto no puedes decir, porque algunos son marrones, que otros no pueden serlo!

María dijo que no sabía ni siquiera de qué hablaba Harry, pero entonces Mark ya estaba de pie.

-Así que, si unos marcianos aterrizaban aquí, en el patio, en este preciso instante, y que viéramos que todos eran muy altos, ¿Qué demostraría eso sobre los marcianos que pudieran existir? -preguntó Mark

-No se seguiría que los otros son altos y tampoco que no lo son -contestó- Harry-. No podrías decir ni lo uno ni lo otro.

María se quedó pensativa.

-Pero la gente siempre está sacando conclusiones precipitadas. Si encuentran un polaco, o un italiano, o un judío, o un negro, enseguida sacan la conclusión de que todos los polacos son así o todos los negros o todos los italianos o todos los judíos.

En el fragmento anterior se presenta, en forma narrativa, los límites que tienen las formas inductivas de razonamiento, pues se apoyan en una tendencia natural de nuestra mente a sacar conclusiones precipitadas. Como “modelo” de un esquema de pensamiento, comenta De Marzio (2011), las novelas filosóficas proveen lo necesario para un texto expositivo, el cual describe y explica un fenómeno específico. Sin embargo, siendo un texto narrativo, se mantiene dinámico brindando dirección y movimiento al pensamiento. Añade que las novelas filosóficas también proveen la historia de la filosofía, no presentada como una serie de eventos históricos, sino que expone los temas centrales de la filosofía en un lenguaje ordinario (De Marzio 2011, 42). Por ejemplo, en *Elfie* se puede observar momentos importantes de la historia de la filosofía:

-Es muy raro que alguna vez le pregunte algo a alguien. No sé por qué. No tengo una buena razón. Simplemente me da miedo. Me da miedo porque la gente podría darse cuenta de que no sé nada. Lo ves, ese es mi secreto. O uno de mis secretos. Uno de mis terribles, terribles secretos. De verdad, ¡no sé nada! Excepto eso, desde luego. Eso es la única cosa que sé. La única cosa. (episodio I)

- El otro día me desperté a mitad de la noche y me dije a mí misma: «Elfie, ¿estás dormida?» Me toqué los ojos y estaban abiertos, por eso dije: «No, no estoy dormida». Pero podía haberme

equivocado. Quizás una persona puede dormir con los ojos abiertos. Luego me dije a mí misma: «¿De veras me pregunto si en este momento estoy pensando?» Y me respondí yo sola: «¡Tonta! Si puedes preguntarte algo, tienes que estar pensando. Y si estás pensando, entonces, diga lo que diga Seth, tú eres real.» (episodio II)

En estos ejemplos se muestra cómo los textos acercan a los lectores a la manera típica de pensar que se puede encontrar en la historia de la filosofía. En el primer fragmento, es sobre el reconocimiento de la ignorancia y el asunto sobre el preguntar característico de Sócrates. El segundo es sobre el metapensamiento y la reflexión de lo que podemos conocer y afirmar como real, que nos recuerda las meditaciones de Descartes. De esta manera, se logra presentar a los niños y jóvenes el pensamiento filosófico dentro de la tradición o historia de la filosofía.

Al De Marzio exponer que las novelas filosóficas se presentan como el balance creado entre elementos de exposición, aquellos que organizan y crean un esquema para el pensamiento y los elementos narrativos, y que expone el modelo de la historia del pensamiento filosófico, se hace más claro entonces que, en efecto, las novelas filosóficas persiguen desarrollar el pensamiento multidimensional a través del modelaje del quehacer filosófico. Pensar es una acción que implica el entrecruzamiento de diferentes formas del quehacer mental y para su desarrollo se requiere la aplicación práctica. La práctica se da en la comunidad de indagación y es dentro de esta que, según De Marzio (2011), las novelas filosóficas, como “modelo” del pensamiento racional y creativo, tienen una función transformadora a través de su “modelaje” para la manera de pensar de sus lectores. Lipman no solo expone a los niños y jóvenes al pensamiento filosófico a través de las novelas “modelo”, sino que son una herramienta con la cual pueden pensar filosóficamente y aplicar este conocimiento a situaciones problemáticas reales. Tal vez, en un ejemplo del episodio XVII del *Descubrimiento de Harry*, lo podamos apreciar más claramente:

-Me parece que puede que Tony y Lisa tengan razón a la vez. No sé del todo cómo decir esto porque no lo he pensado antes. Pero he pensado..., mientras estaba aquí oyendo, he pensado cómo todos estamos aquí en una clase. Y es la misma clase para todos nosotros. Y sin embargo...-Fran se detuvo-. ¡Ay, no sé!

-Continúa Fran- dijo el señor Spence amablemente-, ¿Qué estabas diciendo?

-No sé cómo expresarlo- dijo Fran-. Pero bueno, yo estoy aquí, sentada al fondo de la clase, y usted está ahí delante. ¿Y qué ve usted? Ve caras. ¿Y qué veo yo? Veo cabezas por la parte de atrás.

-Y yo me siento a un lado - exclamó Anne-, y veo a todos de lado. Veo sus caras de perfil.

-Bueno, eso es lo que quiero decir -dijo Fran-. Miramos exactamente las mismas personas en exactamente la misma clase, y sin embargo lo que vemos, de hecho, es completamente diferente.

-Así, lo que dices - dijo Anne- es que cada uno de nosotros está en el mismo mundo y, sin embargo, vemos las cosas de distinto modo. Y es verdad, porque cuando Laura y yo vamos juntas a la clase de dibujo, y aunque escojamos exactamente la misma naturaleza muerta para pintar, sus pinturas resultan muy distintas de las mías. Creo que Fran tiene razón, que cada uno de nosotros vive en un mundo propio que es diferente del de los demás.

Ahora Harry agitaba la mano con furia. El señor Spence le indicó con la cabeza que tenía la palabra.

-Anne-dijo Harry-, creo que no interpretas a Fran correctamente. O sea, no creo que sea eso lo que quiere decir. Claro, desde atrás ella ve toda el aula llena de gente que le da la espalda, mientras que el señor Spence solo ve caras. Pero lo importante es que, si ella se levantara y se pusiera delante, solo vería caras y si el señor Spence se levantara y se fuera al fondo de la clase, solo vería cabezas por la parte de atrás.

-Harry- dijo Lisa-, ¿lo que quieres decir es que deberíamos tratar de ver las cosas desde el punto de vista de los demás?

- Sí, más o menos- dijo Harry.

En el fragmento anterior, se presenta lo que debe suceder dentro de la comunidad de indagación. Una niña (Fran) hace un esfuerzo para expresar lo que piensa, luego de escuchar atentamente a unos compañeros (Tony y Lisa). Otra niña (Anne), comenta que concuerda con Fran y ofrece un ejemplo para mostrar el argumento. Luego, otro niño (Harry), alza su mano y cuando le dan el turno, expresa que no está de acuerdo con Anne, ya que le parece una interpretación incorrecta de lo que dijo Fran. Al final aparece Lisa y reformula lo dicho por Harry para aclarar si lo entendió. Cada uno de los personajes “modelan” algunas prácticas que deben ser realizadas y desarrolladas

dentro de la comunidad de indagación filosófica: escucha atenta, esperar su turno, expresarse lo más claramente posible, exigir aclaraciones, buscar ejemplos, argumentar y contrargumentar.

Este “modelo” del pensamiento racional y creativo con función transformadora de la manera de pensar, recuerda la propuesta Aristotélica en la *Ética Nicomaquea* sobre la adquisición de las virtudes a través de la práctica. Los lectores no solo se exponen a la práctica filosófica a través de la novela, sino que el texto como “modelo” fomenta la práctica para que el pensamiento racional y creativo dentro de la comunidad de indagación sea adquirido. La novela filosófica para niños se vuelve así un modelo del quehacer filosófico en la comunidad. La novela filosófica como modelo del pensar de sus lectores, con función transformadora, no solo puede modificar hábitos de comportamiento para la resolución de problemas en los niños y jóvenes, sino que posibilita (al ser un ejemplo) que los maestros puedan comprender y establecer una comunidad de indagación filosófica en sus salones de clase.

I. Estudios empíricos de filosofía para niños

En el apéndice B de *Philosophy in the Classroom* (1980) Lipman expone algunos de los experimentos iniciales sobre filosofía para niños. El primero se realizó en 1970 en Montclair, New Jersey, dirigido a determinar la factibilidad de la enseñanza del razonamiento a niños de quinto grado (Lipman, 1980, p. 217). El mismo estuvo a cargo de Lipman y Bierman. Al comienzo como hipótesis establecieron la necesidad de que los niños fueran ayudados a desarrollar su razonamiento y que este desarrollo ayudaría en otras habilidades académicas. Sin embargo, luego estipularon como hipótesis que para mejorar el razonamiento en los niños sería necesario mejorar la capacidad de encontrar significado en lo que hacen. Fueron seleccionados al azar 40 estudiantes de una escuela económica y racialmente heterogénea los cuales se dividieron en 2 grupos de 20

estudiantes cada uno. Inicialmente ambos grupos fueron evaluados ante la prueba CTMM (California Test of Mental Maturity) la cual no reflejó diferencia alguna entre los grupos. El grupo control se le asignó a un experimento de estudios sociales, mientras que el grupo experimental recibió un total de 18 a 40 minutos de sesión durante nueve semanas. Luego se les realizó nuevamente la prueba CTMM-SF (forma corta) la cual mostró que el grupo experimental obtuvo un beneficio significativo sobre el grupo control en áreas de lógica y razonamiento lógico. En esta última área el grupo control reflejó una edad mental de once años y ocho meses mientras que el grupo experimental reflejó una edad mental de 13 años y once meses. También ambos grupos tomaron el IOWA Test, tanto antes del experimento como dos años más tarde, con intención de determinar el efecto a largo plazo. En lectura las diferencias entre los dos grupos fueron significativas con lo cual Bierman concluyó que el experimento afectó a los estudiantes positivamente hasta dos años más tarde.

En 1975 se realizó un segundo experimento en Newark, New Jersey. Como en el primer experimento un profesor de filosofía fue quien llevó a cabo las sesiones filosóficas con la niñez, querían saber si entrenando a maestros de escuela también se lograría fomentar el pensamiento filosófico en las aulas. El estudio fue diseñado y evaluado por Ms. Hope Hass del Instituto de estudios cognitivos de la universidad Rutgers. Se utilizó el diseño cuasi-experimental de cuatro grupos de Solomon el cual consiste en dos grupos experimentales y dos grupos control. Para evaluar los componentes críticos del proceso de lectura (reconocimiento de la idea central, inferir, percibir y entender detalles y el reconocimiento del sentido de las palabras en su contexto) se administró la prueba de logro Metropolitano (Metropolitan Achievement Test) la cual se utilizaba cada año en el sistema escolar de Newark. Tanto los dos grupos experimentales como los grupos control estaban compuestos de cien estudiantes cada uno en cuatro diferentes escuelas. Todos

estudiantes de quinto y sexto grado. Los estudiantes de los grupos experimentales, quienes pertenecían al sexto grado, mostraron mejoras en la lectura, el pensamiento crítico (que involucra la escucha atenta) y un beneficio significativo por lo que respecta a las relaciones interpersonales. Los de quinto grado mostraron mejoras significativas en sus actitudes hacia la libertad intelectual. Los resultados en las categorías de curiosidad, pensamiento lógico y el uso de preguntas analíticas y creativas no fueron concluyentes. Al evaluar estos resultados frente a los del primer experimento (1970) concluyen que la filosofía para niños está muy relacionada con los maestros. Los maestros que hacen hincapié en la lectura pueden producir mejoras significativas en la misma utilizando la filosofía para niños. Si se propone trabajar el razonamiento, los maestros pueden producir una mejora significativa en el razonamiento utilizando este recurso.

Entre el 1977 y '78 Charlaan Simon, médico clínico de habla y lenguaje, trabajó un seminario de filosofía para niños utilizando el programa de *Harry Stottlemeier's Discovery (El descubrimiento de Harry)* de Lipman durante 8 meses por 30 a 50 minutos. Participaron cinco jóvenes entre once y dieciséis años de edad en un entorno experimental en Devereux Day School, Scottsdale, Arizona, un centro educativo para estudiantes con discapacidades de aprendizaje y emocionales. El estudio se desarrolló para probar la validez del programa de Lipman y Sharp (1974) y evaluar si se debía seguir asignando tiempo al médico clínico para guiar el programa. Los datos indicaron que el programa era válido y que el grado de mejora en las habilidades de pensamiento crítico ameritaba la continuación del programa de filosofía para niños. El coeficiente intelectual (IQ) medio del grupo experimental era de 93 y del grupo control era 102. Se realizaron las siguientes pruebas antes y después del experimento; subprueba de inferencia CTMM (Prueba de madurez mental de California), niveles II y III, subprueba de asociación auditiva, Prueba Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) y la Subprueba de Asociación Visual (ITPA). Los resultados

antes del experimento no mostraban diferencias significativas. Luego del experimento ambos grupos mejoraron sus resultados, sin embargo, el progreso más significativo se reflejó en el grupo experimental, a pesar de tener menos edad y mayor desventaja en el coeficiente intelectual (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980 219). El grupo experimental obtuvo una mejor puntuación en pensamiento crítico, así como un mayor progreso en los resultados generales de los exámenes. La evaluación de los datos reflejó que la validez del programa y el aumento en la capacidad de las habilidades de pensamiento crítico ameritaba la continuación del programa de filosofía para niños.

Entre septiembre del 1976 a junio del 1978 el Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños fue sometido a un extenso experimento. Realizado y evaluado por los servicios de pruebas educativas y con el apoyo de subvenciones del Departamento de Educación de Nueva Jersey, se dirigió, el primer año, a la construcción de un nuevo instrumento de razonamiento basado en criterios y el segundo, orientado al impacto del programa Filosofía para niños en entornos urbanos y no urbanos. Dos comunidades de New Jersey (Newark y Pompton Lakes) participaron; doscientos participantes en el grupo experimental y doscientos participantes en el grupo control en cada comunidad entre los grados de quinto y octavo. Todos los maestros recibieron entrenamiento brindado por un grupo de profesores una vez a la semana por un periodo de año. Por ese mismo periodo los estudiantes participantes fueron expuestos al programa por dos horas y quince minutos. El instrumento utilizado en Newark para medir las habilidades básicas fue el Metropolitan Achievement Test administrado por la escuela; El instrumento administrado por la escuela en Pompton Lake fue el CTBS. El objetivo era determinar si tales estudiantes serían capaces de lograr mejora significativa en cualquiera o en todas las tres áreas de razonamiento tratadas en el programa de filosofía para niños (hacer inferencias informales e identificar falacias, descubrir alternativas y posibilidades y proporcionar razones y explicaciones), en la fluidez o productividad educativa, en

la preparación académica según lo medido por la evaluación del maestro y en el desempeño de habilidades básicas (lectura y matemáticas). Algunos de los resultados que se destacan lo son: una mejora significativa en lectura y matemáticas, la importancia para las niñas en Pompton Lakes de todos los grados excepto el octavo (con respecto al dibujo de inferencias formales), los efectos favorables sobre la motivación y las actitudes interpersonales en los grados medios (grados en los cuales típicamente disminuye el desempeño de los estudiantes) y una mejora muy marcada en las habilidades comunitarias de los niños (el programa demostró ser muy eficaz para los niños identificados como lectores lentos). También mostró que, a mayor exposición, mejor se desempeñaba el estudiante, que la habilidad crítica por sí sola puede ser superficial o vacía sin una mayor fertilidad de la producción intelectual y que el razonamiento lógico y la creatividad intelectual no se inhiben mutuamente, sino que deben ser fuertemente estimulados por el mismo programa.

III. Gareth Matthews y la filosofía de la infancia

“The models of development that Theory of Childhood offer to stimulate or research and challenge our attempts at understanding children may have useful functions. But we must guard against letting those models caricature our children and limits the possibilities we are willing to recognize in our dealings with them as fellow human beings.”
Gareth Matthews, *Philosophy of Childhood*

A. Biografía e influencias filosóficas

Gareth B. Matthews, filósofo estadounidense, logró poner en una posición importante los campos de la filosofía en la literatura infantil, la filosofía para niños y la filosofía de la infancia. Fue especialista en filosofía antigua y medieval, escribió sobre filosofía moderna, filosofía de la religión y filosofía de la mente. Gran admirador de Aristóteles de quien escribió varios artículos sobre su metafísica, pero a quien también criticó, dada a su postura sobre la falta de capacidad de la niñez y por la gran influencia que el filósofo de Estagira tubo sobre la psicología del desarrollo (Gregory & Lavery, 2022, p. 233). En *Gareth B. Matthews, The Child's Philosopher* (2022), Maughn Rollins Gregory y Megan Jane Lavery exponen que Matthews nació en Buenos Aires, Argentina, el 8 de julio de 1929 y creció en Jackson, Tennessee en Estados Unidos. Se casó el 16 de agosto de 1958 en Cambridge, Massachusetts, con Mary Howorth con quien tuvo 3 hijos.

En la infancia de sus hijos Matthews mantuvo diálogos filosóficos los cuales transcribió y fueron parte de sus clases y de sus libros como ejemplos del pensamiento filosófico desde la niñez. En 1960, Matthews comenzó a enseñar filosofía antigua y medieval como profesor asistente en la Universidad de Virginia. En 1961 recibió su Ph.D. de Harvard con una disertación sobre el concepto de hombre interior en la epistemología de San Agustín. Enseñó, en Amhers, un curso experimental de filosofía en la escuela secundaria en Deerfield Academy. En 1971 se crea el Centro para la Filosofía en Educación Secundaria en la Universidad de Chicago, el cual fue trasladado en 1972 a la Universidad de Massachusetts Amherst. Aquí fue donde Matthews conoció a Lipman, quien llegó al centro promoviendo la inclusión de la filosofía desde la escuela primaria (Gregory & Laverty, 2022, p. 5). Para el 1973 el centro comenzó a preparar maestros de escuela para enseñar filosofía e incorporar la filosofía en otras clases. Luego creó un curso sobre filosofía y niños donde hizo psicología del desarrollo desde una perspectiva filosófica. A partir de esto estudió las conversaciones con niños que realizó y transcribió la psicóloga educativa y psicoanalista Susan Issacs. Esta metodología de recopilación y el estudio de las conversaciones le pareció una gran manera de confrontar el escepticismo y evidenciar el pensamiento filosófico desde la niñez (Gregory & Laverty, 2022, p. 5). En 1976 viaja a Alemania para dar la conferencia *Philosophizing with Children: A Debate with Jean Piaget*, lo que provocó estudios comparativos entre él y Lipman en dicho país. En 1979 fue el editor colaborador de *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, por invitación del propio Lipman. En esta revista, entre 1979 y 2006, Mathews creó *Thinking in Stories* donde, escribió reseñas de cuentos filosóficos para la niñez. Estas reseñas ayudaron a demostrar la posibilidad de usar otras novelas, que no eran las de Lipman, para los diálogos con la niñez. En 1980 Matthews publica su primer libro *Philosophy and the Young Child* y a mediados de los '80 fue coautor de una serie de guías para el uso filosófico de cuentos infantiles

dirigida a docentes. Entre 1982 y 1983 en la Escuela Epistémica de la Universidad de Edimburgo en Escocia, Matthews realizó una serie de investigaciones sobre las ideas de la infancia, así como los modelos de desarrollo cognitivo en la niñez. En 1984 escribe su segundo libro *Dialogues with Children*. Publica el libro *The Philosophy of Childhood* en 1994 que, así como su primer libro, se ocupa de la crítica y el contraejemplo de los puntos de vista predominantes de la psicología del desarrollo. Sobre la filosofía de la psicología de Matthews, Jennifer Glaser expresa que el filósofo está influenciado por un enfoque de la filosofía del lenguaje de Wittgenstein y la mediación social de Vygotsky (Gregory & Laverty, 2022 p. 165-185). Matthews fue editor junto a Susan Turner del libro *The Philosopher's Child: Critical Perspectives in the Western Tradition* en el '98. Además, escribió el libro *Socratic Perplexity and the Nature of Philosophy*, publicado en 1999 donde destaca el papel central de la perplejidad para la comprensión de la naturaleza de la investigación filosófica. Matthews mantuvo una práctica continua de filosofar con niños en las aulas de Amherst, en todo Estados Unidos y en otros países como Austria, Australia, China, Israel, Alemania, Japón, Noruega y Escocia por aproximadamente cuarenta años (Gregory & Laverty, 2022, p.8). Se jubiló de la Universidad de Massachusetts, Amherst en 2005. Murió a la edad de ochenta y uno el 17 de abril de 2011, en Boston, Massachusetts.

B. Crítica a la teoría del desarrollo cognitivo de J. Piaget

Matthews examina la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, dado al gran peso que tiene esta en la idea de la niñez en la educación. El filósofo destaca que el siglo XX fue un momento de gran crecimiento en el estudio de la niñez y que dos ideas han sido centrales en cómo se estudia la niñez en nuestro tiempo. Estas ideas son la maduración (biológica, psicológica y social) y la idea de secuencia de etapas de desarrollo. Si juntamos ambas ideas, según Matthews, obtenemos la concepción del desarrollo infantil como un proceso de maduración con etapas identificables que caen en una secuencia relacionada, al menos, aproximadamente con ciertas etapas de la edad. Para el filósofo muchas áreas del desarrollo humano tienen este sesgo en su evaluación, y tiene sentido cuando hablamos del desarrollo físico, por ejemplo, que uno debe gatear antes de caminar, pero ¿funciona igual cuando hablamos de filosofar como manera de pensar? Su enfoque crítico es hacia la metodología y las bases empíricas de la teoría piagetiana las cuales considera equivocadas. Ambas son fuertemente criticadas en sus escritos.

1. Crítica a la metodología

Destaca Glaser tres críticas de Matthews a la metodología de interpretación para las contestaciones de los niños ante las preguntas del estudio de Piaget (Gregory & Laverly, 2022, p.166-10). En la primera establece que Piaget ignora los datos al eliminar las respuestas atípicas que no encajan en las etapas de desarrollo. Como parte de la metodología investigativa, Piaget buscaba patrones en las respuestas de los niños y las respuestas no usuales (consideradas por Piaget

como aleatorias) eran descartadas por no ser consideradas como indicador fiable (Matthews, 1980, p. 38). Estas respuestas no establecen una norma del pensamiento de la niñez, según el psicólogo suizo. Sin embargo, las respuestas que son la norma, según Matthews, son precisamente las que se podrían interpretar como sin reflexión e influenciadas por la sociedad. Por el contrario, las respuestas atípicas muestran una reflexión honesta y son filosóficamente interesantes, dice Matthews (Matthews 1980 38). Piaget rechaza las contestaciones extrañas, sin embargo, estas contestaciones son las que tienen más peso filosófico tienen y no son tomadas en cuenta, a juicio de Matthews.

La segunda crítica a la metodología es a la clasificación piagetiana de las contestaciones de los niños entre convicción o ‘mero romance’. Las respuestas ‘romance’ son consideradas por Piaget como aquellas donde se dan respuestas sin reflexión, inventando historias a base de conocimientos previos (Piaget, 1929, p.10). Este tipo de respuesta es descartada para la investigación del desarrollo cognitivo, ya que Piaget no las considera indicativas del pensamiento ‘serio’ de la niñez. Para Piaget, antes de los siete u ocho años, los niños inventan respuestas como ‘burlas al entrevistador⁷’ y las expresan seriamente, luciendo sinceros (Piaget, 1929, p.16). El juego y la creatividad en las contestaciones no exponen, según Piaget, las convicciones de los niños. Por esta razón las contestaciones ‘románticas’ o fantasiosas no fueron de interés para el psicólogo. Sin embargo, estas contestaciones exploran conexiones conceptuales e incluso hacen bromas conceptuales que las hacen filosóficamente interesantes (Matthews 1980 39). El romance es, para Matthews, el umbral de los cuestionamientos, la imaginación y la especulación, una manera de pensar natural en la niñez y fundamental para el quehacer filosófico.

⁷ “The child makes up the answer to make fun of the psychologist and principally to avoid having to think more about a question which he finds both dull and tiring.” (Piaget 1929 16)

La tercera crítica metodológica es que no toma en cuenta el carácter filosófico de las contestaciones de los niños al analizar cómo interpretan el mundo. Según Matthews (2020), Piaget supone la existencia de respuestas satisfactorias a dilemas filosóficos y como resultado utiliza herramientas teóricas (psicológicas y biológicas) que son incorrectas para el problema que analiza. Matthews expresa que las preguntas realizadas a los niños (¿Qué es el pensamiento? ¿Cuál es la relación entre palabra y significado? ¿Qué son los sueños y donde se encuentran? ¿Qué cosas están vivas y cuales tienen conciencia?) son filosóficas y que era de esperar aprender algo sobre el pensamiento filosófico de los niños en el trabajo de Piaget (Matthews, 1980, p.37). Para asuntos filosóficos se espera un análisis del mismo tipo, sin embargo, las respuestas de los niños son evaluadas de acuerdo con etapas de desarrollo predeterminadas. Esto, según Matthews, a razón de trazar un mapa que muestre el avance por las etapas en el dominio de un concepto. La metodología descarta las mejores respuestas (carácter filosófico) para la pregunta filosófica que se realiza. Se da entonces un análisis erróneo a causa del carácter reduccionista de la mirada científicista de Piaget el cual le impide, según Matthews, responder la pregunta a investigar, entender asuntos importantes del pensamiento de la niñez y hacer filosofía con ellos. La explicación biológica del desarrollo cognitivo de Piaget establece una norma del pensamiento sujeta a la categoría de madurez en la cual se progresa por etapas de relativa insuficiencia a relativa adecuación. Al aceptar esto, nos dice Matthews, es de esperar que al escuchar los comentarios “extraños” (que no son resultado de la simple ignorancia o desinformación) en la infancia, se establezcan limitaciones en el repertorio de conceptos y la capacidad de razonamiento (Matthews, 1984, p. 32). Este prejuicio en Piaget lo ciega ante la imaginación y la inventiva que se tiene desde la infancia, esenciales para la reflexión filosófica.

2. Crítica a las bases empíricas de la teoría

“We know it is no good trying to teach a newborn infant to walk. The bones, muscles, and nervous system of the infant need to mature first. Similarly, it is overwhelmingly natural to conclude from Piaget’s experiment that it’s no good trying to teach kids anything except what is “age-appropriate.” Mental bones and psychological muscles need to mature, too.” (Matthews, 1996, p. 32)

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget sugiere que la inteligencia cambia según la edad de los niños. Los conceptos que permiten entender el mundo se estructuran de manera biológica, con formas y características particulares según un proceso de maduración secuencial. Con esto Piaget concluye que los conceptos utilizados por la niñez serán necesariamente diferentes a los de un adulto y la filosofía está lejos del alcance de los niños ya que la falta de madurez cognitiva le imposibilita realizar la abstracción y el razonamiento lógico necesario para esta tarea. Para Matthews esto sugiere un razonamiento circular ya que es necesario aceptar que el mundo del pensamiento se forma por estructuras cognitivas internas que dependen de la madurez física, estableciendo una diferencia abismal entre el pensamiento de los niños y el de los adultos.

Matthews (1996) toma la idea del proceso de maduración en las etapas del desarrollo cognitivo y se pregunta si vale la pena fomentar que los niños hagan filosofía. Para contestar esta pregunta propone el ejercicio mental de asumir la filosofía como una actividad madura (p. 33). Entonces no tendría sentido promover la filosofía desde niños ya que no es una actividad apropiada para la edad. Además, al igual que poner a caminar a un infante, fomentar la filosofía en la niñez podría ser dañino pues no deberíamos esperar que un niño pueda filosofar. Sin embargo, el filósofo posee evidencias (transcripciones de los diálogos) de niños filosofando con él, que están plasmadas en

varios de sus libros y artículos. Por ejemplo, en *On Talking Philosophy With Children* (1976) comienza con una transcripción sobre un diálogo que el sostuvo con su hija Sarah:

“Cuando nuestra hija mayor, Sarah, tenía cuatro años, el viejo gatito de la familia, Fluffy, contrajo pulgas. Siguió un ritual primitivo de exterminio de pulgas que desencadenó la siguiente discusión:

Sarah: 'Papá, ¿cómo consiguió Fluffy las pulgas?'

Yo: ¡Oh! Sospecho que estaba jugando con un gato que ya tenía pulgas. Las pulgas de ese gato saltaron sobre Fluffy.

Sarah (después de un momento de reflexión): '¿Y cómo consiguió ese gato ¿pulgas?'

Yo (entusiasmándome con la regresión): ¡Oh! Probablemente de otro gato'.

Sarah (ahora con impaciencia): Pero, papá, no puede seguir y seguir así para siempre.

Lo único que sigue y sigue así para siempre son los números.” (Matthews 1976 46)⁸

En el mismo escrito Matthews señala otro ejemplo sobre un diálogo familiar que parece en el libro *Intellectual Growth in Young Children* (1930) de Susan Isaacs. En el apéndice del libro, Isaacs registró, la siguiente anécdota:

“Surgió una cuestión de hecho entre James y su padre, y James dijo: '¡Sé que lo es!'

Su padre respondió: 'Pero tal vez podrías estar equivocado!'

Denis [cuatro años y siete meses] luego se unió y dijo:

¡Pero si él sabe, no puede estar equivocado! A veces se piensa mal,

⁸ Se ha traducido este fragmento por falta de una traducción oficial. del texto *On Talking Philosophy with Children* publicado en la revista *Royal Institute of Philosophy Lectures* de Cambridge University Press.

pero saber siempre es correcto!” (Matthews citando a Issacs, 1976, p. 46)⁹

En el primer ejemplo, que nos recuerda el argumento ontológico, Matthews destaca que el razonamiento arquetípicamente filosófico no es en absoluto inusual en niños, incluso en niños pequeños, aunque estos no sean hijos de filósofos. Esto último en respuesta a posibles críticas dado que el ejemplo proviene de un diálogo con su hija. Sobre el segundo ejemplo nos dice que es juguetonamente profundo y que decir lo que lo hace lúdico y profundo es una tarea digna de los mejores esfuerzos de un filósofo. Con estos dos ejemplos (y otros que no se incluyen por falta de espacio) sugiere que algunos niños a veces hacen preguntas y comentarios filosóficos con mucha naturalidad. Estas preguntas y comentarios que a veces realizan pueden ser reconocidos (y sin mucho esfuerzo) como genuinamente filosóficos por los filósofos profesionales.

Siguiendo el ejercicio mental propuesto anteriormente, plantea el asumir la filosofía como una actividad inmadura. Expresa el filósofo (Matthews, 1996, p. 34) que sería una actividad con la cual los niños siempre se comprometen de manera correcta, pero por esta misma razón no tendría sentido fomentar esta actividad desde temprana edad. También sugeriría que los filósofos profesionales serían como niños que nunca crecieron y persisten en comprometerse con dicha actividad inmadura. Esto no parece tener sentido. Matthews nos recuerda que la filosofía trabaja con ingenuidad, pero una ingenuidad profunda, no inmadura a nivel cognitivo. Otra crítica de Matthews a la posible explicación sobre el dilema de si la filosofía es una actividad madura o inmadura es dirigida hacia la idea recapitulacionista que el filósofo encuentra en las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de Piaget. El psicólogo suizo sugiere que los niños pasan en su desarrollo cognitivo por una recapitulación de la filosofía occidental de nuestro

⁹ Se ha traducido este fragmento por falta de una traducción oficial Matthews 1976, p. 46

periodo reciente. Entonces los niños evolucionan de pequeños pre-socráticos a platónicos, luego aristotélicos, escolásticos, cartesianos a empiristas británicos (Matthews, 1996, p.35). Sin embargo, Piaget no puede proveer evidencia de esto; si hubiese evidencia no resolvería el problema sobre la madurez a menos que se establezca que en efecto la historia de la filosofía muestra un proceso de maduración. Con ello se tendría que mostrar la diferencia a nivel cognitivo entre los filósofos de diversos tiempos. Sin embargo, Matthews entiende que es fácil contra argumentar que Platón fue un pensador igual de maduro a nivel cognitivo que Quine o Derrida, por ejemplo (Matthews, 1996, p. 35). Matthews entiende que el interés de hacer filosofía y la habilidad para realizarla, muchas veces ocurren en los niños independientemente de las etapas del desarrollo cognitivo que Piaget propone, con lo que concluye que no tengan que ver con hacer filosofía y que debería haber mayor interés en la filosofía para niños que atender el desarrollo cognitivo de Piaget.

Matthews se percata del carácter filosófico de las investigaciones de la niñez por el hecho de que las ideas expresadas por los niños se corresponden con varias teorías formuladas por filósofos a lo largo de los siglos, algo que parecería afirmar la teoría de recapitulación que justamente critica de Piaget. Para Matthews algunos niños dicen lo mismo que los filósofos, pero usando un lenguaje diferente. Por ejemplo, en *The Philosophy of Childhood*, Matthews transcribe lo expresado por Kristen, una niña de cinco años.

“Sentada en su cama hablando con su padre, [Kristen] comentó: Estoy muy contenta de tener letras. El padre de Kristen estaba algo sorprendido por esa particular expresión de gratitud. ¿Por qué? preguntó. Porque si no hubiera letras, no habría sonidos, explicó Kristin, Si no hubiera sonidos, no habría palabras....”

Si no hubiera palabras, nosotros no podíamos pensar...y si no pudiéramos pensar, no habría mundo.” (Matthews, 1996, p. 15)¹⁰

El filósofo de Tennessee expresa que el razonamiento de Kristin es profundamente filosófico y comenta como le recuerda un fragmento del presocrático Parménides; “τὸ γὰρ αὐτὸ νοεῖν ἐστὶν τε καὶ εἶναι” (Pues lo mismo es pensar y ser). Con esto parecería que, en efecto, Matthews acepta la idea recapitulacionista. Sin embargo, expone que no sigue el esquema de desarrollo que Piaget planteaba. La niña tiene cinco años y debería estar, según Piaget, en un pensamiento preoperacional (2 a 7 años) pero se muestra como en la etapa de operaciones formales (11 a 12 años en adelante). Añade Matthews (Matthews, 2010, p.165) que se puede vincular las preguntas, comentarios y líneas de razonamiento de los niños con pasajes escritos por los grandes filósofos, pero esto no significa que sea un fenómeno estándar o “normal” en todos o en la mayoría de los niños. Cuando lo que dice un niño parece reflejar el pensamiento de algún filósofo, no se debe esperar que primero pasara por una fase presocrática, luego por la platónica y así sucesivamente hasta llegar a la modernidad y luego a los filósofos contemporáneos.

Matthews comenta que las contestaciones de los niños frente a la pregunta sobre el significado de pensar, que Piaget reclama como tres estados de sofisticación en el desarrollo cognitivo sobre la noción de pensamiento, podemos encontrar a Platón (diálogo interno) en la primera etapa, la teoría materialista y la teoría de identidad en la segunda etapa, y el dualismo y el relato imaginista en la tradición empirista en la tercera etapa (Matthew, 1980, p. 41-43). Esto no es lo mismo que Piaget decía, ya que el psicólogo consideraba el proceso de desarrollo al recorrido filosófico por

¹⁰ Se ha traducido este fragmento del texto *Philosophy of Childhood* por falta de una traducción oficial.

etapas como secuencia u orden de evolución. Matthews expone cómo las contestaciones de la niñez responden a ideas muy filosóficas y se clasifican por etapas, pero no de manera secuencial. La aceptación de los tres estados de sofisticación en el desarrollo cognitivo sobre la noción de pensamiento de forma secuencial sería suponer que algunas teorías clásicas representan etapas detenidas del desarrollo cognitivo (Gregory & Laverty, 2022, p.175). Para Matthews (2009) no existe una edad estándar, un momento en el desarrollo cognitivo de la niñez donde poder identificar de manera obvia una secuencia de estados en la cual la niñez alcanza la madurez para trabajar estos y otros temas (p. 168-169). Esta crítica a la noción de progreso secuencial también la encontramos cuando el filósofo analiza las conclusiones de Piaget sobre el concepto “estar vivo”. Expone que no es posible sostener como estándar un concepto maduro de 'vida'. Para Matthews, ningún concepto es evidentemente adecuado. Para los filósofos es fundamental cuestionar la idoneidad de los conceptos que usamos como adultos. (Gregory & Laverty, 2022, p.176).

A la niñez se le ha negado la filosofía dada a la visión de falta de madurez y esta idea de desarrollo secuencial según la cual los niños no son capaces de hacer filosofía antes de los doce años. Es esta idea también la cual mantiene a los padres y maestros alejados de participar conjuntamente con los niños del proceso de investigación reflexiva sobre temas variados desde temprana edad.

“If the relationship we adults have to our children is focused solely on those competencies that we can be assumed to have and our children can be assumed to lack, then it will be no surprise if our attitude toward our children is completely paternalistic. We will picture our children according to what I call the “deficit conception of childhood.” If, however, we make space for discussions with them on issues that they can help us think about freshly

—discussions with them in which we, too, have something to learn, if only because we are forced to examine assumptions we have not articulated for ourselves—we will thereby foster a climate of respect otherwise missing from adult interactions with children. By respecting their questions and comments we will be helping them to respect themselves.”
(Matthews, 2010, p. 176)

Al comprender que no hay un momento identificable en el curso del desarrollo cognitivo de los niños cuando podemos esperar que reflexionen y haga preguntas profundas, entonces podemos establecer un ambiente desde temprana edad en el cual conjuntamente y de manera intergeneracional practiquemos el pensamiento reflexivo y donde podamos apreciar las ideas filosóficas que puedan surgir desde la niñez. Esta práctica no solo es de beneficio para la niñez, sino que padres, tutores, maestros y filósofos, podemos seguir aprendiendo y reflexionando al conocer las nuevas perspectivas que ellos aportan. La niñez logra, en muchas ocasiones, expresar ideas filosóficas desde puntos de vista novedosos que también proveen para que los adultos y filósofos profesionales reflexionemos con ellos.

3. Crítica a la idea de desarrollo conceptual

La maduración biológica establece unos límites y características (egocentrismo, animismo, artificialismo) en la manera en que se forman conceptos en cada etapa del desarrollo cognitivo. En la primera etapa (sensoriomotora), se posee inteligencia práctica basada en la acción del niño sobre los objetos externos. Esta primera etapa se define como el período en el que los infantes “piensan” por medio de sus sentidos y acciones motrices. Por esto señala Glaser (Gregory & Laverty, 2022, p. 170-171), que Piaget tiene una teoría internalista con capacidad de desarrollar conceptos y

categorías antes del desarrollo del lenguaje. En la formación de conceptos independientemente del lenguaje, los niños construyen su propia idea del mundo sin que la interacción con otros les afecte en el proceso. Para Piaget (1929) el niño es un organismo que asimila, selecciona y digiere según su propia estructura (p. 31). A pesar de la influencia del adulto, el niño forma conceptos de manera original. Al intentar dar sentido a las palabras de los adultos, construye conceptos que evolucionan lentamente a partir de ideas predecesoras y que son diferentes a los que expresan los adultos a través de la palabra. Para cuando logra utilizar un lenguaje, este es inadecuado para comunicar su pensamiento (Piaget, 1929, p.27). Pero ¿Cómo entender su pensamiento si sus palabras son inadecuadas para esta acción? La interpretación del lenguaje de los niños (desde la mirada de un síntoma) ante las preguntas que se les realiza en la investigación fue la herramienta del psicólogo para mostrar lo que hay anterior al lenguaje.

Para Matthews (1985) cuando los niños intentan comprender palabras de los adultos como si se tratara de una cultura extraña, pueden considerarse como una serie de hipótesis analíticas. Reconoce que se debe tener un vocabulario para este propósito. Nos brinda Matthews un ejemplo para hacer más clara su postura. Tomemos el concepto 'vivo' del adulto y le llamaremos "C*". Nos dice que Piaget supone que los niños construyen C* después de construir primero una serie de conceptos, C1, C2, C3 que no son nada igual a la idea del adulto. Sin embargo, estas ideas que expresan los niños, que cambian según las etapas y que pasan sucesivamente, pueden ser entendidas por los adultos. De hecho, son usadas por Piaget para clasificar los niños en sus etapas (acción, uso, función, movimiento y movimiento espontáneo). Entonces Matthews cuestiona la suficiencia de la descripción del proceso que va desde el primer estado de desarrollo al próximo en el modelo de evolución de las ideas. Para Matthews, cuando Piaget intenta establecer que ninguno de los conceptos de los niños, desplazados por un concepto posterior, es igual a los

conceptos del adulto, este acepta una teoría de no-identidad dentro del modelo evolutivo. Sin embargo, si los adultos pueden entender y utilizar las ideas asumidas, se puede argumentar que describir el desarrollo intelectual como una sucesión de hipótesis analíticas comprensibles por los adultos es incompatible con la tesis de la no identidad. Tales hipótesis analíticas son comprensibles por ellos, por tanto, hacen uso de ideas con las que los adultos también están familiarizados. Para Matthews, lo que Piaget llama la evolución de las ideas parece ser nada más que una descripción progresiva de una generalización empírica o un proceso de hacer las hipótesis extensionales más precisas y relevantes, pero no encuentra una idea clara del desarrollo de conceptos (Matthews, 1985, p. 97).

Según Glaser, Matthews rechaza la explicación pre-lingüística argumentando que los niños pequeños sólo adquieren conceptos a medida que se introducen en una comunidad lingüística (Gregory & Lavery, 2022, p.171). El error que muestran algunos niños cuando les adjudican vida a objetos inanimados probablemente se debe a su limitado lenguaje y no a una idea animista. La postura de Matthews es que esta idea de estructuras biológicas internas crea un impedimento para trabajar junto a los niños el propio desarrollo cognitivo. En el artículo *Children as Philosophers* expone Matthews:

“The trouble with developmental psychology is that it can lead to a view in which one sees children almost as members of another culture, with ways of thinking that are so different from ours that we can’t hope to share their outlook—and it’s not just that their ways of thinking are different, but that they are at an earlier stage of development, one that we have moved beyond” (Gregory & Lavery 2022 253).

Matthews no solo cuestiona a Piaget sino también a los fundamentos de la psicología del desarrollo, ya que ésta suele estructurar la concepción y la relación que tenemos con la niñez. La psicología del desarrollo intenta comprender cómo los humanos aprenden, maduran y se adaptan. Parten del principio de la recapitulación y su acercamiento al desarrollo del pensamiento se da en comparación con el desarrollo de las especies bajo una mirada evolutiva como progreso. En este modelo biológico, los niños (individuos inmaduros) se desarrollarán en adultos (especimen maduro). Una mirada que nos recuerda el pensamiento Aristotélico cuando asume que los seres y las cosas poseen un fin¹¹ o propósito natural. Como proyecto de especie, este fin o propósito en el niño es ser adulto. Con esta idea, lo que entendemos por niñez solo se da por referencia a la adultez.

Como destaca Murriss (2019), la teoría del desarrollo supone que el objetivo del proceso es la madurez, cada etapa seguida por otra “mejor”. En esta postura la infancia es un estado incompleto, deficiente en su nivel cognitivo y hasta moral. Con las etapas de desarrollo cognitivo y el adulto como estándar del fin racional y autónomo, se establece también un tipo de segregación por edad. Esta segregación se establece tanto entre niños de diferentes edades, así como entre niños y adultos. Para Matthews la segregación de los niños es una discriminación como la discriminación de género o racial (Gregory & Laverty, 2022, p. 254). Cuando hablamos de discriminación nos referimos al trato injusto y perjudicial basado en categorizar las personas. Generalmente se habla de discrimen por etnia, sexo, género o discapacidad. Sin embargo, pasamos por alto el discrimen por edad (edadismo y otras maneras de segregación como el adultocentrismo y el adultismo que domina nuestra sociedad). Nos recuerda Murriss (2019) que desde la idea recapitulacionista obtuvimos la idea del desarrollo de la especie de “salvajes” a “civilizados”. Las teorías cognitivas del desarrollo infantil y el colonialismo surgieron al mismo tiempo en Europa del norte (Murriss citando a

¹¹ Τέλος, ver Libro II, Capítulo 3 de la *Física* y Libro I, Capítulo 3 de la *Metafísica* de Aristóteles.

Nieuwenhuys, 2019, p.59). La idea de progreso y lo racional han sido utilizadas en el sistema de opresión colonial. Tanto la infancia como los pueblos indígenas han sido segregados, discriminados, silenciados y oprimidos por esta lógica de la maduración en la cual ambos grupos se estigmatizan como incapaces cognitivamente.

Señala (Mathews, 1984, p. 116-117) que los desarrollistas están interesados solo en estándares y normas, ignorando la capacidad de hacer filosofía, dado que esta capacidad no es apreciada en la sociedad. La capacidad para investigar asuntos filosóficos no se considera práctica ni medible, con lo cual se tiende a descartar. Para Matthews será necesario expandir nuestra comprensión de las formas del pensamiento de la infancia y la inclusión del pensamiento filosófico como modo de pensar que poseemos desde la niñez, para ser parte del proceso de descubrir, organizar, entender y compartir el conocimiento en comunidad. Este acto es uno de respeto hacia la niñez ya que se reconocen con capacidad cognitiva para ser nuestros compañeros de investigación. La idea del déficit cognitivo es lo que Matthews rechaza. Para Matthews (1980, 1996) los niños son filósofos naturales (se asombran, se cuestionan, especulan, reflexionan sobre asuntos problemáticos y profundos, tienen una gran imaginación, creatividad e inventiva) capaces de presentar e investigar problemas filosóficos. Cuando Matthews nos habla de filósofos naturales lo hace en oposición con los filósofos adultos quienes cultivan el sentido de asombro (Gregory & Laverty, 2022, p. 49). Esta capacidad, sin embargo, se ve grandemente afectada a través de la socialización. En especial, le parece a Matthews, al entrar a edades escolares ya que aprenden la idea de enfocarse en “cosas útiles” y en la sociedad las preguntas filosóficas no se perciben de ese modo.

C. Filosofía de la infancia (Philosophy of Childhood)

Por último, es preciso exponer la desiderata de la filosofía de la infancia ofrecida por Matthews, donde establece un esquema de esta filosofía como campo académico, además de retar la concepción tradicional que tienen los filósofos de la niñez y la filosofía. En su libro *The Philosophy of Childhood* (1996) Matthews nos cuenta que, a pedidos de Lipman, realizó una exposición sobre la filosofía de la infancia titulada *Issues in the Philosophy of Childhood* (1985 y '88). Lipman le había sugerido pensar esta filosofía como análoga a las otras ramas filosóficas (filosofía de la ciencia, historia arte, religión...) que son estudiadas en la academia. El interés era poner atención a problemas filosóficos como, por ejemplo: ¿qué es ser un niño? ¿en qué difiere el pensamiento de los niños al del adulto? ¿tienen los niños capacidad de actos éticos altruistas? Hoy día la filosofía de la infancia ha ido ganando terreno en la academia como área de investigación filosófica gracias a los esfuerzos del filósofo de Tennessee. Matthews (Gregory & Laverty, 2022, p. 240) expone cinco aspiraciones para articular su propia filosofía de la infancia¹²:

1. Debe incluir una concepción bien articulada de la niñez que sea apropiadamente realista sobre las capacidades de los niños y al mismo tiempo debidamente respetuosa de su valor inherente. Matthews, sin dejar de reconocer que hay otras ideas que pueden describir la niñez, destaca el modelo de 'pequeños investigadores' entendiendo que brinda el respeto que se merece el trabajo de ser niños. Además, expresa que esta idea ayuda a que padres y maestros investiguen junto a ellos. Matthews busca una concepción de la infancia más equilibrada, en lugar de una

¹² Las 5 aspiraciones (desiderata) fueron traducidas por no existir una traducción oficial al español del libro *The Child's Philosopher* Edited by Mauhnn Rollins Gregory and Megan Jane Laverty 2022, p.240

concepción deficitaria de la infancia, con la cual el fin de la vida de los niños es crecer y convertirse en “adultos normales”.

2. Debe aclararse cómo pueden existir bienes de la infancia cuyo valor es intrínseco, sin ser derivado, ni devaluado por, los bienes de la adultez.

La idea de Matthews es ayudarnos a entender los bienes no derivados de la infancia como los son, según el filósofo, el arte infantil. A manera de generalización destaca que las fortalezas de la niñez (preguntar todo, el asombro, la imaginación) tienden a ser las debilidades de la edad adulta, y viceversa (orden, estructura). Añade también que se debe entender los bienes de la infancia sin derivarlos de la adultez y sin devaluarlos ante los desarrollos de la vida futura.

3. Debería pensarse la posibilidad de que los niños puedan tener intereses cognitivos genuinos sin estos ser valorados de manera estándar por los adultos que los rodean.

En la presente investigación se han dado algunos ejemplos presentados por Matthews. Existen muchos más que pueden consultarse en los libros *Philosophy and the Young Child* (1980), *Dialogues with Children* (1984) y *The Philosophy of Childhood* (1996).

4. Debería ayudarnos a entender cómo los niños pueden ser auténticos agentes morales.

Este tema no ha sido discutido en la investigación ya que nos concentramos en los aspectos cognitivos. Sin embargo, es importante mencionar que es una de las críticas importantes a la visión de la niñez como agentes pre-morales en Aristóteles y Kohlberg. Matthews quiere dejar abierta la posibilidad de que desde la infancia puedan actuar como agentes morales genuinos.

5. Debe proporcionar un marco para comprender los derechos del niño y obligaciones en la familia y la comunidad, así como los derechos de los padres y responsabilidades con respecto a sus hijos.

El filósofo propone reflexionar sobre los derechos y obligaciones de los niños preocupado por la gran influencia de Aristóteles en nuestro pensamiento. En la *Ética Nicomaquea* (Libro 5 cap.6), Aristóteles expresa que ver los hijos como propiedad, no resulta en injusticia dado a que es igual que una parte de sí. Mientras, el abuso infantil es evidente en nuestros días y sigue en aumento. Ciertamente existen protecciones legales para evitar estos abusos, sin embargo, Matthews entiende que hay muchos aspectos en los que, tanto legal como moralmente, los niños aún son tratados como propiedad de sus padres. Esta idea de propiedad problematiza la seguridad, amor y apoyo que la niñez necesita según el filósofo.

Matthews es consciente de que una filosofía de la infancia adecuada debería hacer más que solo cumplir con esas cinco exigencias. Para él, sería importante también mostrar cómo estos puntos se relacionan entre sí para cumplir con la exigencia del primer punto. Su intención es el abandono de los modelos deficientes de la niñez, incluso aquellas “formas sofisticadas” de esos modelos como las de Aristóteles, Piaget y Kohlberg (Gregory & Laverty, 2022, p. 245). Matthew propone desarrollar un concepto de la niñez que exprese claramente cómo realizar un diálogo filosófico con la niñez y que invite a los adultos a compartir perspectivas para el beneficio de la infancia y de la adultez.

IV. Otras críticas sobre la capacidad de filosofar desde la niñez

“Understanding child-adult as an entanglement helps
to move away from deficit discourses about child
and childhood as it decenters the child as a being
(with a stable personality, characteristics, and essence)
whose age determines her abilities.”

Karin Murriss, *Interview with Karin Murriss*

Varios pensadores han realizado importantes críticas a la filosofía para niños (Matthew Lipman) que son parte del contexto y la conversación actual en torno a este tema ha abierto a nuevas reflexiones. Uno de los más destacados es el argentino Walter O. Kohan, doctor en Filosofía por la Universidad Iberoamericana de México bajo la tutela de Matthew Lipman y profesor titular de Filosofía de la Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Kohan expuso la necesidad de reflexionar sobre el tipo de pensamiento que se afirma y se promueve bajo el nombre de filosofía. Esta reflexión parte del contexto latinoamericano particularmente de Brasil. La crítica a la filosofía para niños de Lipman se dirige a atender la educación filosófica desde una postura revolucionaria y transformadora para estos tiempos de globalización y neocapitalismo (Kohan, 2014, p.31). La crítica de Kohan hacia la filosofía para niños de Lipman es que esta dirige la educación dentro de una visión política establecida, como fue el caso en la educación para la república en Platón, esta vez con un fin democrático. En ambos casos, la niñez es un estado carente de forma y con necesidad de ser moldeado para el fin político. La estrategia de Lipman para este

propósito es el currículo educativo para entrenar ciertas habilidades del pensamiento y en el cual la democracia es la norma de la práctica. Kohan entiende que es importante que la filosofía se libere de cualquier norma externa que la quiera determinar. Cuando la filosofía es portavoz de una política o una moralidad, se incapacita para ejercer su poder subversivo y transformador (Kohan, 2014, p.41). Kohan presenta una imagen de infancia que difiere de la idea dominante, la cual mantiene la niñez en un estado inferior del adulto. Su imagen de la niñez (la cual tiene gran influencia de Deleuze) es disruptiva, condición de posibilidad de la experiencia humana y transtemporal. Es un modo de ser de transformaciones, de apertura, que permite pensar de otra manera.

El señalamiento sobre cómo nuestros conceptos de la niñez y los de la filosofía afectan la práctica filosófica y la educación en general son de gran importancia. Este señalamiento, como vimos, fue parte de los argumentos de Gareth Matthews y será presentado en los argumentos de Karin Murris, quien ha trabajado varios escritos junto a Kohan. Reflexionar sobre nuestra concepción de la niñez no solo ha ayudado a la defensa de la práctica filosófica con niños, sino también para repensarla y proponer nuevas alternativas como lo son la filosofía lúdica, la filosofía con niños, la didáctica filosófica y el debate filosófico, por mencionar algunas. En este capítulo nos centraremos en otras dimensiones críticas sobre la capacidad de filosofar en los niños. Primero presentaremos a Diego A. Pineda, quien comparte un resumen de algunas objeciones a esta práctica con la niñez y sus respuestas a las diversas críticas. Se expondrá la crítica de Richard Kitchener y la respuesta de Karin Murris. Kitchener continúa con la postura de la psicología del desarrollo, mientras Murris continúa el señalamiento de Matthews y Kohan sobre la idea establecida que tenemos de la niñez mientras realiza nuevas observaciones.

A. **Diego A. Pineda Rivera. ¿Es posible filosofar con niños?**

Diego A. Pineda es doctor en filosofía graduado de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Es profesor titular y exdecano de la Facultad de Filosofía de la misma universidad. Traductor y formador para Colombia del programa “Filosofía para niños”. Pineda entiende que es importante la continua discusión sobre la posibilidad de filosofar con la niñez y presenta en su escrito *¿Qué y por qué filosofía para niños?* (2021) diversas objeciones a esta práctica y su contestación a estas críticas. Dichas objeciones provienen de fuentes muy distintas y Pineda logra presentar un resumen de ellas.

1. Objeciones de los propios cultores de la disciplina filosófica

Pineda señala que, para estos académicos, el filosofar desde la infancia es insostenible porque contradice la noción que se tiene de la filosofía. Fue Platón quien indicó que la dialéctica fuera reservada para los hombres maduros y que no era prudente exponer a la niñez y juventud al estudio filosófico. Esta advertencia platónica ha sido de gran inspiración para muchos profesionales de la filosofía (académica). Sin embargo, Pineda señala que puede entenderse en los textos de Platón que su señalamiento es en contra de los excesos de la enseñanza sofista y su daño a la juventud. Además, olvidan los críticos de la filosofía con la niñez que, antes de Platón, la enseñanza socrática se dirigió también a los niños (*Lisis/Sobre la amistad* de Platón). Lo importante es entender que la postura en contra del estudio filosófico desde temprana edad porque así lo dictaminó Platón, se sostiene solo por un argumento de autoridad, pero sin evidencia empírica que la respalde.

2. Incapacidad para la abstracción

Una de las críticas se dirige a sostener que la filosofía es un tipo de pensamiento abstracto, incomprensible para la niñez. Pineda señala que esto se debe a la propia percepción del filosofar que tienen los críticos. Esa percepción puede partir de la insuficiente experiencia con la dimensión lúdica de la filosofía, señala. De todos modos, tal argumento resulta insostenible, pues, por la misma razón deberíamos dejar de enseñar matemáticas, por ejemplo, en las escuelas. Para Pineda este afán de enseñar solo cosas concretas en la infancia resulta en lo que Vygotski señaló como un refuerzo del déficit cognitivo (Pineda citando a Vygotsky, 2021, p. 12).

3. Incapacidad para ser críticos

Otra de las posturas que señala Pineda es la preocupación de que se eduque en pensamiento crítico en etapas de desarrollo, en las cuales aún no tienen suficientes herramientas para ser autocríticos con sus posturas. Pineda considera que puede ser cierto, pero que esta postura no cumple las condiciones de un argumento razonable. Primero, porque si hay temor sobre la educación del pensamiento crítico, la filosofía no es la única materia en la cual este aspecto se trabaja. Entonces habría que condenar otras disciplinas como lo son las ciencias sociales y las matemáticas por la capacidad para desarrollar el razonamiento formal. Además, ¿cómo lograrán los niños desarrollar su buen juicio? Este tipo de educación permite formar una postura autocrítica para luego realizar los juicios importantes para la vida. Pineda expone que no es necesario una mente “completamente formada” para esta tarea.

4. Objeciones psicológicas

La primera objeción de este tipo que menciona Pineda va dirigida a que esta educación puede atender contra “lo más natural”: la ingenuidad, espontaneidad, sentimientos “puros” y su atención al juego. Estas características de un carácter “puro” que destacan los críticos de la niñez es una creencia que no tiene respaldo en evidencias psicológicas. Además, se pierde de vista que los niños son seres que, desde sus primeros años de vida, tienen experiencias sociales y contradicciones que provienen de los contextos. Por ello necesitan la clarificación de imágenes y conceptos que se utilizan diariamente. En la exploración e indagación de problemas filosóficos, la imaginación es crucial. No se debe perder de perspectiva que el razonamiento ordenado y coherente es un gran punto de apoyo para el ejercicio imaginativo.

La segunda objeción psicológica viene de parte de los que siguen la postura piagetiana de los estados de desarrollo cognitivo. No explicaremos aquí los detalles de la teoría de Piaget, ya que ha sido el tema en el primer capítulo de esta investigación. Lo que es importante destacar de Pineda es su crítica a que esta capacidad o incapacidad sea determinada como resultado necesario de una teoría psicológica (tenga o no gran aceptación e influencia) y no fundado en información empírica. En este sentido, señala Pineda, lo deseable y posible de la práctica filosófica con niños extendida por una gran cantidad de países del mundo, es un testimonio suficiente de su posibilidad.

5. Objeciones pedagógicas

Estas críticas consideran que la filosofía no tiene lugar en las escuelas. Señalan que sería tiempo perdido porque no es algo que la niñez pueda entender y tampoco interesar. Sin embargo, esto parece ser solo una opinión ya que, sin la experiencia, no hay nada que provea respaldo a dicha postura.

**B. Karin Murrís ante la crítica de Richard Kitchener ¿Los niños piensan filosóficamente?
¿Pueden hacer filosofía?**

Dos escritos que resaltan sobre el tema de filosofar con la niñez los encontramos en *Do Children Think Philosophically?* (1990) de Richard Kitchener y *Can Children do Philosophy?* (2000) de Karin Murrís. Kitchener es profesor emérito del departamento de filosofía de la Universidad del Estado de Colorado en Estados Unidos. Posee una maestría en psicología experimental de la Universidad de California y un doctorado en filosofía de la psicología de la Universidad de Minnesota. Por su parte, Karin Murrís es profesora de Educación Infantil en la Universidad de Oulu, Finlandia y profesora emérita de Educación en la Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica. Posee un doctorado en Filosofía con Niños y se formó en Estados Unidos con Matthew Lipman. Murrís dirige la red Philosophy for Children (P4C) del sur de África.

Kitchener defiende la psicología del desarrollo de Piaget, aquella que establece la incapacidad para filosofar desde la niñez. Para él, es necesario tomar en cuenta las diferencias de desarrollo en las capacidades cognitivas de los niños y expone que, por esta razón, tanto Lipman como Matthews utilizan la técnica de la novela filosófica y los cuentos infantiles, pero no se les ocurriría leer obras filosóficas clásicas. Estas obras clásicas serían, según entiende, inapropiadas para la niñez. Expone que tanto Piaget como otros investigadores (Braine, Romain, Brown, Keating, Kitchener, Kuhn, Amsel & O'Loughlin, Moshman, Neimark)¹³ han demostrado que la niñez, antes de alcanzar la etapa de operaciones formales (aumento en la lógica, habilidad para usar pensamiento deductivo, entendimiento de ideas abstractas y razonar sobre situaciones hipotéticas), carece de “pensamiento de orden superior” para poder filosofar sobre conceptos y principios. Este tipo de

¹³ Ver Kitchener. R. *Do Children Think Philosophically?* *Metaphilosophy*, Vol. 21, No. 4 (October 1990), pp. 416-431

pensamiento requiere de una completa capacidad crítico-reflexiva y lógico-formal. Entiende que los niños tienen cuestionamientos, pero de manera concreta y no es hasta que son mayores de diez a once años cuando sí pueden comenzar a involucrarse con un pensamiento filosófico (abstracto). Según Kitchener, los diálogos que se presentan trabajados con la infancia sobre la muerte, soñar, si tienen sentimiento las plantas, la valentía, los viajes en el tiempo o sobre el barco de Teseo (por mencionar algunos) son, en su mayoría, ejemplos de lo que podríamos llamar un filosofar concreto, ya que no trabajan los principios generales. Los niños pequeños pueden tener una discusión muy perspicaz e interesante sobre estos temas, sin embargo, cuando, por ejemplo, usan la paradoja de Teseo¹⁴, la niñez no logra comprender el principio ontológico que subyace en la misma. El Barco de Teseo constituye una cuestión de identidad a lo largo del tiempo y no solo detalles particulares. Para ello se debe reflexionar, abstraer y entender el principio que subyace en el problema relacionado con un nexo de otros conceptos y principios generales (Kitchener, 1990, p. 427)

Para Kitchener las habilidades de pensamiento de orden superior tienen las características expresadas por Resnik: pensamiento no algorítmico, esforzado, complejo, juicio matizado, con múltiples soluciones y criterios, así como autorregulado (Kitchener, 1990, p. 221). Este pensador entiende que los niños logran manifestar en ocasiones la capacidad meta cognitiva reflexiva, pero eso no quiere decir que tengan un pensamiento plenamente reflexivo, necesario para hacer filosofía. Este es el problema que presentan Lipman y Matthews al exponer anécdotas cortas para sostener que los niños logran pensar filosóficamente; lo que logran es exponer comentarios aleatorios que no constituyen evidencia suficiente. Expresa que se necesitarían transcripciones

¹⁴ Tema utilizado por Gareth Matthews en *Dialogues with Children* (1984). El barco de Teseo es una paradoja que tienen su origen en una leyenda de la mitología griega la cual invita a preguntarse si después de haber sido reemplazadas todas las piezas (tablas) que conforman un objeto (barco), este puede seguir considerándose el mismo o pasaría a ser un objeto diferente al inicial.

completas (no anecdotaes) pero, sobre todo, un diálogo crítico en el cual se interrogue a cada niño (individualmente) sobre lo que expresan y ver si logran elaborar sus puntos de vista y defenderlos racionalmente. Según Kitchener, para que se pueda sostener el pensamiento filosófico en la infancia, los pequeños necesitarían entender los principios subyacentes de una teoría, o comprender la posibilidad de una hipótesis, entender que es una evidencia adecuada o entender nociones abstractas (Kitchener, 1990, p. 420). Kitchener también critica el uso de la idea de pensamiento crítico para hablar de filosofía. Si bien se necesita pensamiento crítico para esta actividad, hace falta algo más. Para poder decir que alguna actividad es filosófica, según Kitchener, debe tener las siguientes características: pensar en un tema filosófico, plantear problemas filosóficos y sentirse perturbado por los supuestos aceptados; leer a los grandes filósofos, construir argumentos para las conclusiones, comprometerse con los diferentes tipos de conversaciones sobre filosofía y no ser capaz de dejar de filosofar (Kitchener, 1990, p. 245).

Sin embargo, Karen Murrís entiende que tanto Kitchener como los otros críticos de la capacidad de la niñez para filosofar deberían cuestionar precisamente los supuestos filosóficos que yacen en su concepción sobre los niños, su pensamiento y sobre la propia filosofía. El primer problema que encuentra Murrís sobre estas críticas es la comparación entre los adultos filósofos y la niñez que realiza esta práctica, ya que no especifican si se comparan con filósofos académicos (capacitados y calificados), estudiantes adultos de filosofía (que acaban de empezar) o adultos sin formación filosófica (Murrís, 2000, p. 262). Murrís entiende que la única comparación justa sería entre los niños (participantes de la práctica filosófica) y los estudiantes de filosofía que acaban de empezar. Sin embargo, puntualiza la necesidad de cautela en las comparaciones ya que, al evaluar el pensamiento de los niños a través de su lenguaje, es muy posible que ellos no puedan expresar de manera adecuada algunos de sus pensamientos y las comparaciones con el raciocinio de los

adultos pueden ser limitantes. Los niños pueden dar sentido a sus experiencias a través de formas diferentes (como la fantasía) sin que eso quiera decir que son menos racionales, expresa. Critica también Murrís a Kitchener cuando este estipula que hay “evidencia considerable” para establecer la incapacidad de la niñez para filosofar, sin embargo, no explica en qué consiste tal evidencia. Añade que la exigencia de Kitchener sobre la capacidad de pensamiento formal operativo (formular hipótesis sobre situaciones contrarias a los hechos y sacar conclusiones lógicas que apliquen este conocimiento a otras situaciones similares) y el pensamiento operativo postformal (metaética o metalógica) no se cumple en muchos adultos sin formación filosófica. Si fuera cuestión de edad o adultez, debería entonces cumplirse siempre.

Murrís, citando a McCall, expone que los niños de cinco años (en los diálogos de formación filosófica) tienen la propensión de pensar sobre su propio pensamiento y hablar sobre sus ideas, así como también logran relacionarlas con ideas de otros niños, de tal manera que se observa una preocupación por la estructura del diálogo; tarea compleja para cualquier persona y que incluye el trabajo metacognitivo (Morris, 1997, p.142). Claro que en la niñez no se tienen las mismas habilidades lingüísticas, la misma capacidad de desarrollar implicaciones y consecuencias, así como tampoco la sofisticación del pensamiento del adulto. Sin embargo, desde muy temprana edad pueden realizar y trabajar, afirma, las mismas preguntas que un filósofo de profesión. Además, expone Murrís, la niñez también puede pensar en conceptos abstractos (como, por ejemplo: persona). También destaca Murrís, sobre Kitchener, que no toma en cuenta la dimensión colaborativa al exigir que la niñez pudiera “elaborar sobre sus puntos de vista y defenderlos racionalmente” al ser cuestionados. Para Murrís el objetivo de la investigación filosófica con la niñez trasciende el pensamiento de cualquier individuo (Murrís, 2000, p. 264). En la comunidad de investigación filosófica que se trabaja con niños (y adultos), se pretende que cada participante

se cuestione a sí mismo y a sus compañeros. En ese espacio se aprende a defender los puntos de vista, así como evaluar los supuestos. Esto es lo que debe pasar por un largo periodo de tiempo y lo importante es cuestionarse si, en efecto, se da esta actividad comunitaria.

Sobre la postura de Kitchener, cuando expresa que la niñez solo puede hacer filosofía concreta y no “verdadera filosofía” (abstracta), aquella que trabaja con principios generales, se pregunta Murrís si es cierta esta aseveración. Kitchener menciona la paradoja de Teseo para mostrar que los niños solo logran hacer “filosofía concreta” sin poder captar el principio que subyace (ej. lo que constituye la identidad a lo largo del tiempo). Se pregunta Murrís si, en efecto, la niñez es incapaz de abstraer para sacar conclusiones más generales y poder aplicarlo a otros casos más concretos. Tomando el escrito de Matthews, *Dialogues with Children* (1984), al que Kitchener hace referencia (tema: “The Ship”), expone varios intercambios entre los niños. Por ejemplo, un niño (seis años) que pregunta “¿Es el barco el barco viejo, o el barco es solo un modelo, una réplica, una copia del barco original? Otros niños logran esforzarse para explicar la distinción. También dicho diálogo logra mostrar niños haciendo analogías, trasladando el problema del barco de Teseo a carros, castillos y hasta algo menos concreto como lo es la analogía entre los reemplazos graduales de tablas con el desplazamiento gradual de células en sus propios cuerpos (Murrís citando a Matthews, 2000, p. 265). Sin embargo, Murrís reconoce que esto no convencería a Kitchener ya que, según él, tendría que demostrar que piensan y comprenden el principio subyacente (de identidad). Murrís entiende que Matthews no se preocupa por colmar las exigencias de sus críticos, ya que el filósofo se niega a que el criterio para juzgar la dimensión filosófica de los niños sea la filosofía de los adultos. Ciertamente Matthews no considera que adultos y niños sean iguales. Para Matthews en la niñez se es un filósofo natural (Matthews, 1994, p. 6), esto en contraposición con los adultos que son filósofos ‘cultos’. Murrís explica que el filósofo ‘culto’ ha

cultivado su inocencia para filosofar, logrando defender sus posturas de la mejor manera racional. Sin embargo, los adultos sufren de una pérdida del asombro ante los significados de los conceptos que los niños tienen naturalmente (sin tener formación en el asunto). Para Murrís lo que expresa Matthews no es igualar los niños filósofos con los filósofos adultos, sino que estos últimos serían mejores en su práctica si no perdieran ese asombro que caracteriza a la niñez. Cuando Kitchener expresa lo que es la filosofía, describe lo que hacen los filósofos académicos profesionales y afirma que, por lo tanto, esto es lo que debería hacerse al hablar de actividad filosófica. Sin embargo, a Murrís (utilizando a Hume) le parece un error de parte de Kitchener ya que prescribe lo que todo filósofo (sin importar la edad) debería hacer partiendo de lo que es la filosofía académica, sin exponer otras razones. Esto, expone Murrís, es un argumento falaz (Murrís 2000 274).

Añade Murrís que la idea de filosofía “real”, como el examen de los principios que subyacen a los casos particulares, ya ha sido criticada por el filósofo Wittgenstein, como una forma típica de crear problemas filosóficos en vez de disolverlos. El problema surge al sacar los conceptos de la vida cotidiana y considerar los principios en cuanto a principios, buscando significados absolutos y universales, sin tomar en cuenta el uso en circunstancias particulares. Contrario a preguntar qué es identidad, la pregunta debe dirigirse al uso del lenguaje, siguiendo a Wittgenstein, y su significado en situaciones cotidianas (Murrís, 2000, p. 266). Y es esto último lo que hace la niñez en los diálogos filosóficos, declara Murrís. Para la filósofa, es insuficiente este criterio de principios generales para juzgar la filosofía infantil sin presentar otros argumentos. En la práctica de filosofía con la niñez los niños investigan conceptos y generan preguntas que son para ellos importantes. Contrario a pensar que, por ello, no trabajan conceptos y preguntas filosóficas, entiende que dependerá en gran medida de las habilidades de los maestros para romper con las

posturas autoritarias, mientras que ayudan a los niños a construir con las ideas del grupo e investigar los aspectos filosóficos.

Por último Murrís (2000) nos recuerda lo que Matthew llamó “sesgo evolutivo” o aquella suposición de las teorías del desarrollo donde el objetivo es la madurez (p. 271). Cada etapa sigue a otra mejor. Sin embargo, tal como señala Matthews no hay razón para suponer que el simple hecho de crecer nos dé un mejor manejo de cuestiones filosóficas, cuando muchas veces esta madurez biológica detiene nuestra exploración e inventiva (Matthews, 1996, p.17). La actividad filosófica conlleva la evaluación de supuestos y el abandono de creencias, sin embargo, son los adultos quienes más se aferran a sus creencias al convertirlas en hábito. Como Murrís muestra en la lectura inaugural grabada para la Universidad de Oulu de Finlandia, *What is a Child? (2021)*, el concepto de la niñez es problemático, diverso y depende de las diversas culturas que lo describan. Sin embargo, en nuestra cultura occidental, se ha imaginado la niñez como un estado de desarrollo inferior a la adultez. Murrís expone seis de estas ideas que han dominado y por quiénes han sido influenciadas:

Niñez ignorante

Platón: la niñez carece de razón que necesita instrucción del adulto

Aristóteles y John Locke: La niñez necesitada de experiencias y entrenamiento.

Niñez en desarrollo

Aristóteles: la niñez es un estado incompleto por naturaleza. Necesita unas condiciones particulares para crecer y madurar a través de una correcta guía por parte de los adultos.

Niñez malvada

Protestantismo: la niñez nace esencialmente pecaminosa y por ello no se puede confiar. La cultura debe controlar y disciplinar para que se entregue la autoridad de uno mismo a alguien más, una

‘Verdad’ fuera de uno mismo. Hay un sistema de pensamiento establecido en esta enseñanza y el método preferido es la adoctrinación.

Niñez inocente¹⁵

Rousseau: la niñez como un momento especial de vulnerabilidad, la cual debe desarrollarse naturalmente, con la menor intervención posible. El adulto es un facilitador del aprendizaje y protector frente al niño carente de responsabilidad.

Niñez egocéntrica

Piaget: la niñez carente de normas sociales y valores culturales, no puede empatizar o descentrarse en la imaginación. Requiere socialización e inculcación por parte de los mayores.

Niñez frágil

Modelos científicos psico-médicos: la niñez es frágil y vulnerable. Carece de resiliencia por naturaleza. Necesitan ser diagnosticados, protegidos, posiblemente medicados y tener maestros para remediar.

Murriss destaca que todas estas figuraciones asumen la niñez como etapa inferior del desarrollo humano, siendo el ideal normativo el adulto maduro, desarrollado, racional y autónomo. Se asume la inteligencia como de un tipo particular, como el pensamiento lógico matemático, ignorando el desarrollo del pensamiento imaginativo. También nos dice Murriss que se asume la dicotomía entre la naturaleza y la cultura que distancia al niño de los adultos. Estos últimos tienen asignados unos roles para domar, civilizar y domesticar al joven humano salvaje, quien aún no está políticamente ni moralmente a la par con el adulto. Tal como lo vimos en el capítulo anterior, para Murriss (2019), esta idea fue la misma utilizada por los europeos para oprimir y colonizar pueblos indígenas. La

¹⁵ En la lectura inaugural grabada para la Universidad de Oulu de Finlandia, *What is a Child?* (2021) nos recuerda Murriss que la inocencia es un privilegio de los blancos que sistemáticamente se les niega a los cuerpos marrones.

biología, la psicología y lo social no son los únicos factores a evaluar cuando queremos pensar en la niñez. Se hace necesario, según Murrís, reconfigurar el concepto de niño, incluyendo diferentes formas de entender el mundo del que formamos parte. Para la filósofa (Murrís 2021), pensar en la niñez requiere una inmersión en las experiencias vividas y no solo un enfoque en el lenguaje o en los individuos, sino también en los elementos transindividuales, aquellos que se dan en las interacciones con los otros y con la vida misma. Según Murrís, todos los humanos son eventos, procesos dinámicos y propone reevaluar lo que entendemos por 'ser un niño', 'niñez' o 'infancia', antes de tratar de responder a la pregunta de si los niños pueden hacer filosofía.

V. Conclusiones

En el primer capítulo de este trabajo de investigación filosófica examinamos la teoría de Jean Piaget y vimos que establece que el desarrollo cognitivo es una progresión gradual, por etapas secuenciales (relacionadas a la edad), mediante un proceso de reorganización de los procesos mentales. El desarrollo se da como resultado de la maduración biológica por etapas, afectada por las acciones y experiencias de la niñez. En cada etapa se razona de manera diferente y es solo a partir de los doce años que el niño ha adquirido la maduración biológica necesaria para alcanzar el pensamiento operacional formal (cuarta etapa), caracterizado por el manejo del pensamiento abstracto, hipotético-deductivo y lógico. A edades tempranas la niñez es incapaz de trabajar filosóficamente por un déficit cognitivo. En las primeras tres etapas se caracterizan por ser muy imaginativos(románticos), egoístas, con ideas erradas, lenguaje limitado, con atención a lo concreto, incapaces de participar en un pensamiento puramente abstracto y metacognitivo; así tampoco pueden ordenar sus reflexiones de forma sistémica.

Sin embargo, en el segundo capítulo se muestra cómo Mathew Lipman logra desarrollar y aplicar un currículo escolar de filosofía desde temprana edad. Esto lo logra gracias, en gran medida, a la influencia de Dewey, en especial al cambio de atención que se le daba al sistema cognitivo como conocimiento fijo, resultado de la investigación, y a la importancia en el método del proceso investigativo. Desde la perspectiva del conocimiento falible, que supone la continua investigación y el pensamiento reflexivo en comunidad, surge la comunidad de diálogo filosófico donde la niñez, utilizando literatura como punto de partida, se involucra en una búsqueda o investigación filosófica. En esta comunidad se escuchan con atención las diversas expresiones sobre el tema filosófico a investigar, se analizan, se ofrecen ejemplos, se critican y/o se defienden argumentos, se consideran alternativas, entre otras actividades, donde la niñez

participa activamente trabajando el pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso). Si bien el currículo de Lipman sigue dividiendo a los niños por edad o niveles escolares, para la presentación de diversos temas filosóficos, su propuesta presupone y favorece la idea de la capacidad para la investigación profunda en la niñez. Este tipo de investigación y reflexión se da en la filosofía y la niñez puede ser parte de este proceso, a juicio de Lipman. Cabe destacar que no se pretende enseñar filosofía en las escuelas como en las universidades. Es un programa diseñado para la práctica filosófica, para la indagación sin prejuzgar, desde los temas que le preocupan a la niñez y que, a su vez, presenta las ideas de la tradición filosófica (occidental). No es convertir a los niños en adultos, lo que pretende Lipman, sino a reconocer que las edades no están cosificadas, que una mirada más flexible crea aperturas para la educación reflexiva.

A pesar del trabajo de Lipman para incluir la filosofía en la educación desde la infancia, y los estudios que se han realizado para verificar la eficacia en el desarrollo del pensamiento multidimensional del programa de filosofía para niños, la idea de desarrollo cognitivo por etapas secuenciales de madurez intelectual permanece como sabiduría canónica, cuando pensamos en la educación desde la infancia. En el tercer capítulo vimos cómo Gareth Matthews no solo critica a Piaget y su teoría de las etapas fijas, sino a la psicología del desarrollo en general por la gran influencia ejercida en nuestra concepción de la niñez, como incapaces intelectuales para trabajar asuntos que son preocupaciones filosóficas. Si bien esta disciplina (la psicología) ha realizado importantes investigaciones, también ha establecido una norma del pensamiento sujeta a la categoría de madurez y de progresión por etapas, partiendo de la mirada evolutiva como progreso, de la biología y del principio de la recapitulación. Esta postura ha creado una gran distancia entre las capacidades de la infancia y de la adultez y, con ello, un problema para la posibilidad de

compartir e investigar con la niñez asuntos filosóficos, ya que el pensamiento en la infancia se asume que debe ser totalmente diferente al adulto. Sin embargo, se mostró cómo esto es una petición de principio. Matthews, luego de una intensa crítica a la metodología y a las bases empíricas de la investigación de Piaget, destaca que lo que se entiende como desarrollo se da en comparación con el desarrollo de las especies y la evolución como progreso, influenciado grandemente por Aristóteles que toma al adulto (hombre-libre-griego) como referencia. La niñez se entiende como un estado incompleto que se dirige a su ‘telos’, ser adulto. Con ello se segregan los niños de los adultos y se les niega la participación en asuntos en los que se cree que no son capaces de entender y reflexionar. Sin embargo, la experiencia nos dice, sostiene Matthews, que la niñez se cuestiona, especula, imagina alternativas, se asombra y puede trabajar asuntos problemáticos y profundos de carácter filosófico.

En el último capítulo, examino varios desarrollos recientes sobre la educación filosófica en la niñez. Diego Pineda presenta varios puntos a tomar en cuenta cuando se critica la filosofía desde temprana edad: primero, no deben sostenerse solo con argumentos de autoridad; segundo, el pensamiento abstracto se necesita también en otras disciplinas como la matemática, lo que entonces supone que deberíamos criticar la enseñanza de matemática desde temprana edad; tercero, enseñar solo lo concreto limitaría el propio desarrollo cognitivo, el buen juicio se puede trabajar desde la niñez; cuarto, la imaginación no debe ser devaluada ya que el propio pensamiento filosófico necesita de ésta; que la filosofía para niños esté extendida por el mundo debería ser una muestra de su posibilidad. Además, vimos en este capítulo cómo Richard Kitchener utiliza a Piaget para argumentar la incapacidad de la niñez para asuntos filosóficos. Es decir, desde el paradigma de Piaget, Kitchener mantiene la teoría tradicional. Sin embargo, examinamos también a Karin Murrís quien destaca varios puntos importantes que ciertamente refuerzan los argumentos

de Matthews a favor de la filosofía desde la infancia. Murrís nos recuerda tener cuidado ante las comparaciones adulto/infante por lo limitante que resulta. Además, es importante entender que, si bien los niños no siempre tienen el lenguaje adecuado para expresar sus ideas, sí pueden darle sentido utilizando otras maneras, como la fantasía, y esto no los pone en una posición de menos capacidad racional. La falta del lenguaje ‘adecuado’ para reflexionar sobre asuntos filosóficos se trabaja en la dimensión colaborativa de la comunidad de investigación filosófica. Entre todos se esfuerzan por indagar y comprender, un esfuerzo conjunto de expresar y justificar sus ideas lo más claramente posible. Murrís también enfatiza que establecer que la práctica filosófica con la niñez tenga que ser igual a la actividad filosófica que se da en la academia para considerarse válida, recae en un argumento falaz. Tal como Matthews lo había visto, Murrís entiende que esta figuración del adulto como estándar racional, que parte desde la idea recapitulacionista, fue la que estableció la idea de desarrollo de “salvajes a civilizados”, de un progreso racional que se utilizó en el sistema de opresión colonial, estableciendo la inteligencia de un tipo en particular y minimizando el pensamiento imaginativo. Murrís puntualiza en la importancia de entender la necesidad de reconfigurar el concepto de la niñez que incluya diversas formas de entender el mundo. Cuando analizamos este asunto, no solo debemos considerar lo biológico y psicológico, sino también todos los elementos transindividuales.

Para quienes la filosofía es lo que hacen los filósofos en la academia, su historia y tradición, filosofar desde la niñez parecería imposible. Sin embargo, es la propia historia y tradición la cual sostiene la filosofía como un acto, una búsqueda, una interrogante y la necesidad de considerar alternativas e investigar sobre éstas, como parte fundamental del pensamiento filosófico. Si superamos los convencionalismos y prejuicios de la tradición, como sería esperar que se tenga un

lenguaje filosófico académico para poder pensar filosóficamente, podríamos considerar la filosofía desde la niñez. Los adultos utilizamos constantemente conceptos abstractos y filosóficos (consciente o inconscientemente) como amigo, amor, valiente, bueno y justo con los niños, y en la mayoría de las ocasiones se utilizan dentro de nuestro repertorio educativo, pues tales ideas son parte de la vida cotidiana y se usan en circunstancias particulares. Sin embargo, la mayoría de los niños no tienen oportunidad de reflexionar sobre el significado de estas ideas, lo cual algunos consideran que puede resultar en adoctrinación. A pesar de esto, algunos niños reflexionan profundamente sobre estos temas y otras ideas filosóficas, y parecen disfrutar de la práctica (cosa que debe ser considerada en futuras investigaciones, ya que existe el prejuicio de considerar que para los niños esta práctica será tediosa). También son capaces de proponer nuevas perspectivas sobre problemas típicos de la tradición. La práctica filosófica implica el abandonar creencias a través de la evaluación de supuestos. Esto incluye repensar no solo la filosofía, sino lo que entendemos por niñez o infancia, y es un ejercicio que debemos realizar antes de formar juicios al respecto.

Las conclusiones son siempre provisionales. Será importante continuar y ampliar el estudio para beneficio de la niñez, por su derecho a una educación que le permita pensar por sí misma dentro de la comunidad, para librarse del adoctrinamiento, conocer y entender diversos puntos de vista, así como para comprender y significar su mundo. Mi tesis está fundada en el fin ético de transformar la educación temprana. Pero, para que esto suceda, será necesario apreciar la importancia desde la propia educación filosófica y la educación en general. Tanto esta, como las futuras investigaciones, pueden brindar herramientas teóricas para el desarrollo de nuevas posturas o proyectos educativos. Pueden ayudar en la educación a evaluar la importancia que se le ha dado

a la práctica educativa a través de manipulativos (considerados como ideales para trabajar con los más pequeños) para extenderla a la práctica en el pensamiento riguroso y cuidadoso. Las futuras investigaciones pueden ayudar a repensar los supuestos en las teorías educativas establecidas y diseñar prácticas que incluyan la reflexión filosófica desde la infancia, y también pueden brindar la posibilidad de sumergirnos en investigaciones y diálogos filosóficos, no solo con adultos sino también con la niñez. Esto podría ayudar tanto a los educadores como a los filósofos y a los adultos en general a relacionarse nuevamente con el asombro, a considerar nuevas formas de entender el mundo, nuevas perspectivas, así como desarrollar sociedades más pluralistas, sin dejar de ser críticos tanto de nuestras posturas como de los supuestos que otros posean.

Es preciso recalcar que, además de las ideas de los pensadores expuestos, podemos mencionar otros que no se examinaron en la tesis, quienes han trabajado el tema sobre la capacidad cognitiva y que es importante nombrar, en especial para futuras investigaciones. Estas futuras investigaciones sobre el tema podrán fortalecerse, utilizando no solo a la disciplina filosófica, sino otras áreas del saber que permitan apreciar el problema y las soluciones desde diversas y nuevas perspectivas. Paulo Freire (1970) nos enseñó que nadie se educa solo ni podemos educar a otros, sino que se aprende en comunión a través de la mediación del mundo. Lev Vygotsky (1978) mostró que la sociedad es pieza importante en el desarrollo cognitivo de los niños y la necesidad de que los adultos se involucren con la niñez de manera colaborativa en actividades desafiantes y significativas. Ciertamente tanto el pedagogo brasileño como el psicólogo ruso han sido considerados en las investigaciones de alguno de los filósofos que trabajamos en la investigación y se encuentran en varios estudios sobre el tema que discutimos. Sin embargo, sus trabajos siguen siendo importantes para la discusión y en especial para seguir ampliando la mirada a la luz de las nuevas investigaciones. Alison Gopnick (2009) nos ha dicho que los propios científicos cognitivos

han mostrado que la imagen convencional sobre la limitación de los bebés e infantes a las sensaciones, percepciones y experiencias inmediatas es incorrecta. Desde muy pequeños, la niñez puede considerar posibilidades, usarlas para crear nuevos planes, imaginar diferentes maneras en que el mundo podría haber sido y reflexionar sobre esas posibilidades, así como distinguir la imaginación de la realidad (Gopnick, 2009, p.20). Sobre la imaginación destaca que ha sido considerada como opuesta a la razón y, sin embargo, se ha comenzado a mostrar que son exactamente las mismas habilidades que permiten aprender sobre el mundo, así como la posibilidad de transformarlo. Janet Wild Astington (1993) expuso que desde los dos años la niñez puede comenzar a comprender su vida mental, así como las de los demás. Pueden diferenciar las representaciones mentales de las cosas del mundo, lo que refleja una capacidad emergente para inferir (a partir de palabras y acciones) pensamientos, sentimientos y percepciones de otras personas. Según Astington, la niñez logra comprender el porqué de la manera de actuar de las personas y predecir cómo actuarán en el futuro, lo que los hace participes en la interacción social. Ya Murrin, en su reacción a las críticas de la filosofía para niños, transmite algunas ideas posthumanistas; sin embargo, sería de provecho para nuevas investigaciones tomar en consideración otras posturas posthumanistas y cómo éstas pueden ayudar o no al problema. Para nuevas investigaciones, será importante tomar en cuenta los nuevos estudios de la cognición animal, como los presentados por Frans De Wall (2016), en donde revela la gran inteligencia de los animales, además de hacernos cuestionar la escala lineal de inteligencias inferiores a superiores para considerar la capacidad cognitiva como ramificada, donde las inteligencias puedan tener formas diferentes que sean incomparables con las del humano adulto.

Bibliografía primaria

Alicea, D. (1989). El Retorno a John Dewey. Rio Piedras. *Diálogos*, 24(53), 51-68.

<https://fdocuments.net/document/el-retorno-a-john-dewey-el-retorno-a-john-dewey-dennis-alicea-rodriguez-atmosfera.html?page=1>

Astington, Janet W. (1993). *The child's Discovery of the Mind*. Cambridge, Mass. Harvard University Press

Aristóteles (2014). *Metafísica*. Tomás Calvo Martínez (trad.) Gredos

---. (2016). *Física*. Biblioteca clásica Gredos

Astington, Janet W. and David R. Olson. (1995) The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind. *Human Development*, 38, (4/5), 179-189

<https://www.jstor.org/stable/26767682>

Cam, P. (2008). *Dewey, Lipman, and the Tradition of Reflective Education. Pragmatism, Education, and Children*. International Philosophical Perspectives. 192, 163-181

---. (2018). The Generic Argument for teaching philosophy. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(1), 59–75. <http://doi.org/10.21913/jps.v5i1.1485>

---. (2018). Theory of education made flesh. In *Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp Childhood*, Ed. [Maughn Rollins Gregory](#) , [Megan Jane Laverty](#). Philosophy and Education, [29-37](#)

Cellenieur, G. (1997). Piaget biografía. *Revista Colombiana de Psicología*, (5-6), 42-44,

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15950>

De Marzio, D. M. (2011). What happens in philosophical text: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model. *Childhood & philosophy*, 7 (13)

<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051603003.pdf>

---. (2015). The theoretical and pedagogical significance of the philosophical novel and philosophy for /with children: Introduction to special issue on the philosophical novel for children. *Childhood & Philosophy* 11(21), 11-22 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051494002>

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston. D.C. Heath & Co.

<https://ia800209.us.archive.org/8/items/howwethink00deweiala/howwethink00deweiala.pdf>

---. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company, 104-105.

https://ia801500.us.archive.org/13/items/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry/%5BJohn_Dewey%5D_Logic_-_The_Theory_of_Inquiry.pdf

---. (2007). *Cómo pensamos*. Traduc. Marco Aurelio Galmarini. Paidós

<https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/10/Como-pensamos.-Jhon-Dewey.pdf>

De Wall, F. (2016). *Are we smart enough to know how smart animals are?* W.W. Norton & Company

Ellison, L. (1908). Children's Capacity for Abstract Thought as Shown by Their Use of Language in the Definition of Abstract Terms. *The American Journal of Psychology*, 19 (2), 253-260. <https://www.jstor.org/stable/1412768>

Fabricius, W. (1983). Piaget's Theory of Knowledge: Its Philosophical Context. *Human Development*. 26 (6) 325-334 <https://doi.org/10.1159/000272894>

- Farmahini, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. 5th World Conference on Educational Sciences. *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 116, 2141- 2145
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814005515>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierras Nuevas
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical Baby. What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. Picador
- Gregory, M. R. (2022). Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry. *Analytic teaching and philosophical praxis* 42(1) 1-16
<https://digitalcommons.montclair.edu/educ-fdns-facpubs/121>
- Gregory, M.R., & Megan Jane Lavery (eds). (2018) *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education*. Routledge
<https://doi.org/10.4324/97811315625393>
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Basic Books
http://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.190772/2015.190772.The-Growth-Of-Logical-Thinking-From-Childhood-To-Adolescence_djvu.txt
- Instituto de Estadísticas de Puerto Rico. (2016). Informe Desarrollo Humano Puerto Rico. Desarrollo desde la gente para encarar la pobreza y desigualdad. San Juan. 201
https://estadisticas.pr/IDH/Informe_2016
- Kennedy, D., & Kohan, W. (2010). Matthew Lipman: testimonies and homages. *Childhood &*

- Philosophy*, 6 (12), 167-210. <https://philarchive.org/archive/KENMLT>
- Kitchener, R. F. (1990) Do Children Think Philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416-431
<http://www.jstor.org/stable/24436883>
- Lipman, M. (1991). Rediscovering the Vygotsky Trail. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*.7(2), 14-16. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199172120>
- . (2003). *El descubrimiento de Harry*. Miguel Lizano Ordovás (trad.). Ediciones la Torre
- . (2000). *Elfie*. Pilar Pedraza Moreno (trad.). Ediciones la Torre
- . (2003). *Thinking in Education* (2nd edition). New York. Cambridge University Press
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- . (2014). The Educational Role of Philosophy *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 4-14 <http://doi.org/10.21913/jps.v1i1.988>
- . (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*. Manuela Gómez Pérez (trad.)
Octaedro
- Lipman, M., & Sharp A.M. (1978). *Growing up with philosophy*. Temple University Press <http://doi.org/10.2307/3120569>
- Lipman, M., Sharp A.M., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press <https://10.1177/019263658106544321>
- Lipman, M., & Moriyon, F.G. (2011). Matthew Lipman: Una biografía intelectual. HASER. 2, 177-200 <https://dx.doi.org/10.12795/haser>
- Matthews, G. B. (1982). *Philosophy & Young Child*. Cambridge, MA. Harvard University Press
- . (1985) The Idea of Conceptual Development in Piaget. *Synthese* 65, 87-97.
<https://www.jstor.org/stable/20116182>

- . (1992). *Dialogues with Children*, Cambridge, MA. Harvard University Press
- . (1996). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, MA. Harvard University Press
- . (2009). Philosophy and Developmental Psychology: Outgrowing the Deficit Conception of Childhood. Harvey Siegel (ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press. 63-178
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0010>
- . (2022). *The child's philosopher*. Maughn Rollins Gregory & Megan Jane Laverty (eds.) Routledge
- Matthews, G., & Mullin, A. (2020). The Philosophy of Childhood. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood>
- Moriyón, F. G. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *HASER*, 2, 15–40.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15123/13228>
- Murris, K. (2019). Children's development, capability approaches and postdevelopmental child: The birth to four curriculums in South Africa University of Cape Town, South Africa. *Global Studies of Childhood* 2019, Vol. 9(1) 56–71.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2043610619832894>
- . (2000). Can Children Do Philosophy? *Journal of Philosophy of Education*. 261-278.
<https://www.researchgate.net/publication/227729122>
- Naji S. (2005). An Interview with Matthew Lipman. *Thinking: The journal of philosophy for children*. 17(4), 23-29 <http://doi.org/10.5840/thinking20051744>
- Oliverio, S. (2012). Accomplishing Modernity: Dewey's Inquiry, Childhood and Philosophy. *Education and Culture*, 28 (2), 54-69. doi:10.1353/eac.2012.0010

Piaget, J. (1928). *Judgement and Reasoning of the Child*. Harcourt, Brace & Company

<https://archive.org/details/judgmentandreas007972mbp/page/n15/mode/>

---. (1929). *Child's conception of the world*. Routledge & Kegan Paul.

<https://ia800501.us.archive.org/30/items/childsconception01piag/childsconception01piag.pdf>

---. (1933). Child's Philosophies. *Handbook of child psychology*. Carl Munshison (ed.)
Clark University Press. 534-550

---. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata

Piaget, J., & Inhelder, B. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence:*

An essay on the construction of formal operational structures (1st ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315009674>

Pineda, D.A. (2021). ¿Qué y por que “filosofía para niños? *Ruta Maestra*. 29. 8-19

www.rutamaestra.santillana.com.co

Ramozzi-Chiarottino, Z. (2021). Jean Piaget's Genetic Epistemology as a Theory of Knowledge

Based on Epigenesis. *Athens Journal of Humanities & Arts*. 8 (3) 209-230

<http://doi.org/10.12957/epp.2018.42233>

Rojas, C. (2020). *Filosofía de la educación. Desde los griegos a la tardomodernidad*. Universidad de

Antioquia; 2da edición. <https://www.amazon.com/-/es/Carlos-Rojas-Osorio-ebook/dp/B086PJBD4Z>

- Santory, A., & Quintero M.(2018). Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo. *CLACSO*
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190614031101/Antologia_Puerto_Rico.pdf
- Soerfjord K. (2015). The Kant-Piaget connection nobody wants to talk about. *University of Hong Kong* <https://philarchive.org/archive/SOETKN>
- Soriano A.E. (2017) Los esquemas de aprendizaje: Kant y Piaget. Introducción filosófica-psicológica. *Revista Torreon Universitario*. 6 (16) 51-61
<https://doi.org/10.5377/torreon.v6i16.6557>
- Sumiacher D. (2012). Críticas a la educación filosófica: hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI. *Universidad Nacional Autónoma de México*.
http://132.248.9.195/ptd2012/junio/0681147/0681147_A1.pdf
- Taylor, M., Schreier, H., & Ghiraldelli Jr, P. (2008). *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*. Rodopi
- Tomas, J., & Almenara, J. *Master en Paidopsiquiatria*. Modulo I. Universidad Autonoma de Barcelona. 2007-08
http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- University of Oulu (2021, Jan 31). *What is a child?* [video]. YouTube.
<https://youtu.be/-LeW-0xN3nQ>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bibliografía Secundaria

- Burman, J. T. (2021). The Genetic Epistemology of Jean Piaget. In W. Pickren, P. Hegarty, C. Logan, W. Long, P. Pettikainen, & A. Rutherford (Eds.), Oxford Research *Encyclopedia of the History of Modern Psychology*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.521>
- Cam, Philip. (2014). Commentary on Matthew Lipman's "The educational role of Philosophy". *Journal of Philosophy in Schools*. 1(1)
<https://jps.bham.ac.uk/articles/10.21913/jps.v1i1.988/galley/24/download/>
- Cook, D.T.(2020) The SAGE encyclopedia of children and childhood studies. Rutgers University. <https://doi.org/10.4135/9781529714388>
- Osorio C.P.F. (2016). Martha Nussbaum: la relación entre literatura y filosofía desde una perspectiva aristotélica. *Katharsis*. 16. 245-265
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5527446.pdf>
- Goering, S. "Finding and Fostering the philosophical impulse in young people: A Tribute to the Work of Gareth B. Matthews. *Metaphilosophy*, vol. 39, no. 1, Wiley, 2008, pp. 39–50,
<http://www.jstor.org/stable/24439954>
- Gregory, M. (2011) Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*. 45 (2) <https://www.researchgate.net/publication/229056139>
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children. IAPC Timeline. Montclair State University. n.p. <https://www.montclair.edu/iapc/>

- Kennedy, D. (2002). The Child and Postmodern Subjectivity. *Educational Theory*. 52(2)155–167
<https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.2002.00155.X>
- Leseigneur C. (2021). Is there a form of citizenship specific to philosophy for children?
Childhood & Philosophy. 17. 01- 18 <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.55786>
- Murris, K. (2016). Philosophy with Picturebooks. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Michael Peters (edt). Springer Reference. http://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1
- Murris K. (2015). The Philosophy for Children Curriculum: Resisting ‘Teacher Proof’ Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Studies in Philosophy and Education*. 35 (1)63–78 <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>
- Murris, K., Smalley, K., & Bridget, A. (2020). Postdevelopmental Conceptions of Child and Childhood in Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1425>
- Reis, C. S. & das Dores Formosinho, M. (2019). Coping with children’s wit: Materials for a dialogical odyssey. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 6(1) 365–377 www.researchgate.net/publication/328421293
- Bolton, D. (1988). *Philosophical Perspectives on Developmental Psychology*. New York. James Russell (edt.) Basil Blackwell:Oxford. 1987. *Psychological Medicine*. 18(3), 769-770
<https://doi.org/10.1017/s0033291700008497>
- Sapiro, D. A. (2012). *Plato was wrong! Footnotes on Doing Philosophy with Young People*. Rowman & Littlefield education.

Strømnes, Å. L. (1991). Dewey's view on knowledge and its educational implications. Critical considerations. *Revista española de pedagogía*. 49 (189)

<https://www.jstor.org/stable/23765592>

Vygotsky, Lev. (2000) *Thought and Language*. Alex Kozulin (ed.). MA. MIT Press.

Walkczak, P. (2019). Why Piaget does not philosophize? Critical discussion of Gareth B.

Mathews with the piagetan concept of cognitive development. *Childhood & philosophy*, 15. 1-25. <https://www.researchgate.net/publication/330768470>