

JOHN DEWEY: HACIA LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS DE MATTHEW LIPMAN

DAVID SUMIACHER D'ANGELO
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN: El objetivo de este trabajo tiene por función mostrar la gran influencia que han tenido las ideas del pedagogo y filósofo John Dewey sobre la propuesta hoy tan difundida de la Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Esta relación que existe entre ambos filósofos no es siempre profundamente destacada pues son muchos realmente los vínculos que existen entre ellos. Esto se vuelve hoy en día más importante todavía en el momento en el que Dewey está siendo una figura sumamente rescatada en el campo de la pedagogía por importantes intelectuales de la talla de Thomas Popkewitz entre otros. La revitalización y estudio de las relaciones entre Lipman y Dewey puede

permitirnos en este contexto actualizar una defensa y comprensión de la Filosofía para Niños desde nuevos y mayores argumentos así como habilitar una comprensión más clara a la misma. Los puntos específicos de la relación que se tratarán en este breve desarrollo serán la ampliación de la idea de razón que se realiza en Dewey, el proceso significativo, el enseñar a pensar como parte del proceso educativo en todas las edades y algunas otras herencias epistemológicas. Este trabajo es sólo una selección de otro más grande que próximamente será publicado.

PALABRAS CLAVE: John Dewey, Educación, Filosofía para Niños, Matthew Lipman.

Introducción

Realmente mucho es lo que se ha hablado y escrito acerca del importante pensador y pedagogo John Dewey. También existe una amplia bibliografía en torno a la Filosofía para Niños y Matthew Lipman, quien logró una interesante junta entre los ámbitos de la filosofía y los de la pedagogía. Sin embargo en este trabajo nos esforzaremos en mostrar muchas de las relaciones que existen entre Lipman & Dewey. Aunque Dewey no haya visto realizadas las reformas con las que soñaba, podemos entender que fueron otros los que se encargaron de continuarlas. En esta línea es que queremos ubicar a Lipman y más a partir de la importancia que hoy en día está tomando J. Dewey en los ámbitos educativos. Grandes intelectuales de la talla de Thomas Popkewitz hoy afirman que hay un *“renovado interés en John Dewey y el pragmatismo que se mueve a través de los terrenos de la*

educación, la filosofía, y la teoría social” (POPKEWITZ, T., 2005, p. 9). El estudio y consideración de las relaciones entre estos autores tiene por función brindar más argumentos para la validación de la filosofía en la escuela en vista de la gran aceptación y reincorporación que se hace hoy de la filosofía deweyana en los ámbitos académicos-pedagógicos y educativos. Veamos ahora algunos puntos más específicos.

Una nueva idea de razón

Cualquiera que se acerque con algunas nociones filosóficas a John Dewey se dará cuenta rápidamente que se haya frente a un pensador claro e innovador en el campo filosófico y educativo. Él y sus contemporáneos pragmatistas generaron un replanteo bastante fuerte de la idea de *razón*, de aquello que significa *pensar* y finalmente, en muchos aspectos, de la idea del profesional de la filosofía o del “educador”. Dewey es, desde nuestra perspectiva, una de las mayores influencias en Matthew Lipman porque gran parte de lo que este propone para la educación, gran parte de la *filosofía de la educación* que Lipman toma es de él. Muchas veces sucede que al leer a Lipman se oye, de fondo, la voz del vermontiano. Aunque existan muchas síntesis o nuevas propuestas en Matthew Lipman muchos puntos de su filosofía de la educación son directamente deweyanos. A Dewey no le interesa encontrar ningún fin fuera del proceso educativo experiencial al cual está subordinada la educación. Para Dewey el proceso educativo que considera a lo “mental” como un reino separado de la experiencia directa, produce o conduce a sociedades elitistas que desprecian el trabajo manual o corporal cosa que él no valida de ninguna manera¹. De este modo la noción de *experiencia*, núcleo y centro de su teoría de la educación y de su misma filosofía, es sin duda un interesante cataclismo teórico para unos cuantos puntos del paradigma moderno (DEWEY, J., 2004a, p. 147).

Esta concepción, simple y compleja a la vez, expresa de manera sintética *todo* lo que tiene para aportarnos Dewey hoy. Esta filosofía de la experiencia (DEWEY, J., 1934, p. 53 y todo el libro en general), tiene que ver primeramente con la vivencia cotidiana de las cosas en nuestro accionar en ellas. Esta experiencia se halla directamente ligada a la idea de *razón* que se propone, muy diferente sin duda a la anterior. A través de esto se entiende la idea de que las cosas se aprenden a través de su uso pues entre experiencia y educación para Dewey existe una relación orgánica² igual que para Lipman³ sin duda. Dewey le da tanta importancia a este aspecto que considera necesario la generación de toda una teoría de la experiencia como mencionábamos⁴.

El proceso significativo

Dewey es un gran crítico de la educación de su tiempo y muchas de sus críticas valen para nuestro presente y llegan a la Filosofía para Niños. La separación entre teoría educativa y práctica educativa que aún hoy se mantiene, es fruto de la separación entre los pedagogos teóricos y los maestros prácticos y la falta de puentes entre ellos. También es fruto de una cadena de malas enseñanzas-aprendizajes que es muy difícil de cortar. La educación también no mejora porque se halla basada únicamente en el “libro” o en la memorización (DEWEY, J., 1965, p. 8). Esto sin duda es algo considerado por la mayor parte enfoques pedagógicos contemporáneos, aunque no implique eso hoy se vea implementado, el hecho de que *fácticamente* el libro haya sido corrido de la enseñanza de manera fuerte. Lo mismo sucede con las críticas que hace sobre los ejercicios repetitivos que son considerados por él como principalmente embrutecedores (DEWEY, J., 1965, p. 20).

Esta capacidad pragmatista y unitaria de entender al conocimiento y el descubrir es muestra de una apertura mental que se ve poco y que la propuesta de Lipman intenta rescatar pues “*retazos inconexos de información podrían o no caracterizar lo que una persona educada debería saber, pero estar educado no consiste precisamente en poseer conocimiento. La educación debería proveer significado, y si falla en esto, el fracaso es total*” (LIPMAN, M, SHARP, A. & OSCANYAN, F., 2000, p. 112) lo que también se traslada incluso al modo de pensar literario (LIPMAN, M., 2000, p. 30).

Dewey: Enseñar a pensar

Como hemos dicho, para Dewey no tiene ningún sentido dar un significado pre-fabricado al conocimiento en vez de hacer que sea el alumno el que lo configure⁵. Según dice el autor, cuanto menos consciencia se tiene de que se está dando o recibiendo instrucción es mejor el proceso, así de natural debería ser la relación con el saber. Subordinar la experiencia educativa a fines por fuera de los que en su proceso mismo se pueden comprender o “valiosos de por sí” es un error. Así llegamos al asunto del valor que tiene para Dewey el hecho de enseñar a pensar por sobre enseñar fórmulas. En lugar de enseñar una “ciencia” acabada, sería mucho mejor enseñar el proceso por el que la misma se construye⁶. La idea que muy bien deja sentada en *Cómo pensamos* de la fundamental diferencia entre *producto* y *proceso*, entre la forma lógica final que deben o

pueden tener los trabajos terminados y el proceso psicológico de su construcción que es eminentemente humano, contradictorio y sinuoso: *“las lógicas, tal como se las encuentra en un tratado de lógica, no pretenden decir cómo pensamos, ni siquiera cómo deberíamos pensar”*(DEWEY, J., 1960, p. 79) Esto no significa que para Dewey no haya un proceso lógico del pensar⁷, sólo que este es bien diferente del producto acabado y el maestro debe pensar siempre en la *conexión* entre ambos. Este asunto aparece muy desarrollado en Dewey y sin lugar a dudas Lipman lo toma. Por eso lo que él quiere desarrollar es *“Un programa de habilidades de pensamiento debe ayudar a los niños a pensar tanto de una manera más lógica como de una forma más significativa”*(LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN F., 2000, p. 68).

Al mismo tiempo otra de las herencias de Dewey a Lipman es que no es necesario hacer una distinción cualitativa al estilo piagetiano de que “pensar” es cualitativamente distinto en cada edad, el pensar debe ser algo que se distribuya en toda la sociedad por medio de la educación. El combate que tiene Dewey contra la especialización desvinculada es algo muy importante y positivo. Para el autor el pensamiento –político, cultural, de cualquier tipo– debe salirse de las esferas de especialistas que, de lo contrario, mantienen un diálogo cerrado en sus altas cumbres. Eso, por supuesto, no es una negación de la especialización sino una crítica al uso social que esta tiene. Podemos observar en que tremenda medida Lipman ha heredado la tarea que Dewey intentó realizar cuando dice: *“Sobre lo que hay que trabajar cooperativamente es en el descubrimiento de esas materias que producen el desarrollo de la habilidad de la comprensión y de la libertad racional”* (DEWEY, J., 2004b, p. 124). En el caso de Lipman es la materia de filosofía en la educación pre-escolar, básica, media, etc.⁸.

Otras herencias epistemológicas y metodológicas

Aunque ya no tengamos espacio para la consideración de las múltiples herencias que encontramos de un autor al otro, mencionaremos ahora brevemente algunas de ellas: La comunidad de diálogo (propuesta metodológico-educativa que subyace a la FpN) se anticipa muchísimas veces en Dewey, no sólo en Peirce (DEWEY, J., 1996, p. 103). Toda la herencia kantiana de los medios y fines tan presente en la propuesta de Filosofía para Niños es sin duda de Dewey también. La necesidad de la conexión entre estas dos instancias, la idea de un pensamiento reflexivo previo a la acción, la acción cuidadosa, etc. incluso la idea de que aprender es descubrir⁹, la que se encuentra fácilmente en la

FpN¹⁰, es de Dewey con toda la riqueza que posee. El tema de los “juicios” también es, nuevamente de Dewey, pues para él los juicios son, finalmente, las unidades constitutivas del pensamiento (DEWEY, J., 1960, p. 111) como piensa Lipman. El “arte de preguntar” que Dewey destaca en varias ocasiones es otro de los factores que pasan a la FpN con la centralidad de una pregunta que para la Filosofía para Niños es la que guía la discusión en la clase. La valorización estética y su importancia para Dewey han sido cosas muy rescatadas por Lipman, aún con la científicidad que a veces lo inunda¹¹.

Conclusiones

Podemos decir a modo de cierre que John Dewey es una figura sumamente interesante y que debería ser más estudiada por sus múltiples riquezas. Proponemos un estudio más serio de Dewey, no sólo en los ámbitos educativos sino también en los concernientes a la filosofía y a los filósofos que hoy se vuelcan al campo educativo a través de abordar filosofía con niños o adolescentes. Sin duda que a Dewey le interesa investigar y mejorar el “proceso reflexivo” y esto es algo invaluable para el mejoramiento de las sociedades como él y también Lipman lo afirman constantemente. No por nada las teorías de la acción comunicativa presentes en la más amplia multiplicidad de ámbitos son, en buena parte, herencia de este autor como el mismo Habermas muchas veces expresa. Podemos afirmar hoy que para la existencia de la Filosofía para Niños, Dewey es fundamental, tanto por la base estructural educativa que ha brindado para la misma como por la misma concepción de pensamiento que este autor ha gestado y legado. Un educador de este nivel (las obras completas de John Dewey son 37 gordos volúmenes) no puede pasar por alto, tanto para los difusores y practicantes de la propuesta de la filosofía en la educación como para los educadores del SXXI. Sus críticas a los sistemas educativos siguen siendo completamente vigentes porque las prácticas educativas no han cambiado en demasía. Por esta razón, incluso allí encontramos una fuerte vinculación con las críticas de Lipman al sistema educativo. Esperamos que el esfuerzo de estos pensadores y actores sociales sean en el futuro más rescatados y considerados para pensar y hacer los nuevos espacios educativos que nuestro futuro a gritos está pidiendo.

Notas

1. Casi todos los más comunes dualismos que en filosofía se leen o se viven a lo largo

de su enseñanza académica hoy día son criticados por Dewey: “lo particular” vs. “lo

universal”, “conocimiento externo” vs. “psiquis interna”, “actividad física y sensorial” vs. “pasividad del conocer”, “intelecto” vs. “emociones”, etc. Su propuesta tiene que ver con una consideración de estos polos, que sí existen, pero sin que sean separados tajantemente, que permita grados intermedios y mutas relaciones. Recordemos el “sistema” de Quine que en el fondo fue inspirado en este pragmatismo. Son estos dualismos, dice Dewey, los que generan la idea de una sociedad donde existe una clase trabajando con sus músculos para el sostenimiento material de otros que se ocupan de la dirección social, que “piensan” como era el caso de la propuesta de los griegos antiguos.

2. La experiencia implica una unidad en el hombre y la ligazón entre diferentes experiencias implica la unidad que podría tener también en su vida. Sólo una experiencia irá contra la educación en el momento en que no posibilite nuevas experiencias (DEWEY, J, 1938, p. 12)

3. Toda la idea de la *continuidad* de experiencias es sumamente interesante y provechosa.

4. Esto no implica tampoco caer en el extremo de pensar que la enseñanza ha de basarse únicamente en la experiencia de los educandos. Dewey combate tanto el ideal enciclopedista de la Ilustración como una forma errónea de entender el saber y la educación (DEWEY, J, 1938, p. 13) como el extremo opuesto. El asunto es que cuando los contenidos se convierten en abstracciones como fines en sí mismos y se olvida aquello a lo que hacían referencia tampoco tiene ningún sentido aquello que se está enunciando, pues *“una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría”* (DEWEY, J., 2004a, p. 128). El avance en el proceso educativo se produce cuando se da un crecimiento en este sistema de experiencias vinculadas y cuando estas experiencias posibilitan otros y futuros

crecimientos. Todos estos aspectos configuran una idea de razón sumamente interesante, emparentada con la lógica informal y que sin duda Lipman toma y quizá también extiende. El Lipman encontraremos especialmente una idea de racionalidad que se apoya o sostiene en el juicio. Pero esta racionalidad que aparece en la escuela es la que se traslada en el autor a toda la sociedad: *“Escuelas más razonables significa padres más razonables, ciudadanos más razonables y valores más razonables alrededor”* (LIPMAN, M., 2003, p. 11)

5. La misma idea de que el docente o el libro no debe proporcionar las respuestas sino el material para que el alumno adapte y aplique (DEWEY, J., 2004, p. 139) es de suma importancia y actualmente no sería negada prácticamente por ningún pedagogo.

6. Las ideas de la lógica informal que se infieren de sus desarrollos sobre el modo en que funciona el razonamiento o sobre el modo de considerar el proceso de significación son méritos que pocas veces se le atribuyen a este pensador.

7. Este proceso es descrito en Dewey como una interacción entre la existencia de un *problema*, la emergencia de múltiples *sugerencias* que se cotejan hasta que se selecciona una de ellas que es aceptada por el sujeto como la *inferencia* válida por el momento.

8. Algunas veces ya se ha mencionado (WAKSMAN, V. y KOHAN, W., 2000, p. 21) que la extrapolación o cambio de la palabra “ciencia” por “filosofía” es el pasaje que hace Lipman de Dewey. En J. Dewey vemos una clara orientación a una enseñanza “científica” (DEWEY, J., 1960, p. 13), aunque cuando se refiere a la ciencia el autor no esté pensando en la lisa y llana ciencia dura. Del mismo modo, a Lipman se nota en muchos de sus textos muy esperanzado pues considera que: *“Nos acompaña una suerte: es ya demasiado*

tarde para dar marcha atrás”(LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN F.,2000, p. 217). Más allá de la terminología que se utilice para referir a este “pensar” hoy ya no quedan casi teorías pedagógicas que no den un importante lugar a este desarrollo de lo cognitivo, la pregunta, la indagación, la búsqueda, aunque pocas sepan cómo hacerlo.

9. Nos referimos básicamente a la idea de Dewey de que por más que el conocimiento adquirido sea un conocimiento ya descubierto por los estudiantes avanzados, lo es totalmente para los estudiantes que están aprendiéndolo. Aprender es descubrir.

10. Abreviación que haremos de aquí en adelante para referirnos a Filosofía para Niños.

11. En Dewey aparecen excelentes ideas (que han sido en general poco consideradas) sobre la importancia de la imaginación en la lógica por ejemplo. No sólo es necesaria la imaginación para la inferencia sino que la misma imaginación posee lógica y no una lógica tan diferente a la que normalmente usamos en lo que él llama “pensamiento reflexivo” (DEWEY, J., 1960, p. 23).

Bibliografía

CARBONDALE (1967-1992), *Collected Works of John Dewey*, Southern Illinois University Press

DEWEY, J.:

- (1938) *Experience and Education*, Macmilan Company, New York
- (1942) *The School and society*. The University of Chicago Press, Chicago.
- (1960) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós, Barcelona.
- (1965) *La Educación de Hoy*, Losada, Buenos Aires
- (1996) *Liberalismo y Acción Social. Y otros ensayos*, Alfons el Magnanim – IVEI, Valencia
- (2003) *Viejo y nuevo Individualismo*, Paidós, Barcelona
- (2004a) *Democracia y Educación*, Morata, Madrid.
- (2004b) *El Público y sus Problemas*, Morata, Madrid

ECHEVERRÍA, E. (2004), *Filosofía para Niños*, Ediciones SM, México

HABERMAS, J. - RAWLS, J. (1998), *Debate sobre liberalismo político*, Paidós-ICE/UAB, Barcelona.

KOHAN W. (2007), *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, Estante, Buenos Aires

KOHAN W. y WAKSMAN V. (2000), *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades Educativas, Buenos Aires

LIPMAN, Matthew:

- (2000) *El descubrimiento de Harry*, 2000, Bogota
- (2000) *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a "Suki"*, Manantial, Buenos Aires
- (2003) *Thinking in Education*, University Press, Cambridge

LIPMAN, M, SHARP, A. y OSCANYAN, F. (1988) *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia

POPKEWITZ, T. (Comp.) (2005), *Inventing the modern self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Palgrave Macmillan, New York

RAWLS, J. (1979) *Teoría de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, México

SPLITTER, L. y SHARP, A. (1996), *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, Manantial, Buenos Aires

WAKSMAN, V. y KOHAN, W. (2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase, Novedades Educativas*, Buenos Aires

WESTBROOK, R., B. (1993), *John Dewey*, parte de *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. vol. XXIII, nos 1-2, UNESCO, París.
