

La lógica, columna vertebral de la comunidad de investigación filosófica

Tomás Miranda Alonso ¹

¹ Centro de Filosofía para Niños. España
Madrid, España.

E-mail: tomasmirandaalonso@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2681-876X>

Resumen: La propuesta educativa inicial de Filosofía para Niños consiste en que los niños y adolescentes aprendan a pensar por sí mismos desarrollando un pensamiento multidimensional, es decir, un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Para conseguir esto, el aula debe convertirse en una comunidad de investigación filosófica donde sus participantes aprenden, mediante el diálogo argumentativo, a pensar, a sentir y a vivir de una manera razonable. La ciencia que se ocupa de las reglas de la argumentación es la lógica, la cual permite evaluar la validez y la corrección de los argumentos. La lógica, como ciencia de la argumentación, tiene una función imprescindible en la génesis y desarrollo de la comunidad de investigación filosófica; por lo tanto, podemos decir que la lógica vertebra esta comunidad.

Palabras clave: Comunidad de investigación, lógica, argumentación, pensamiento multidimensional.

Abstract: Philosophy for Children's initial educational proposal consists of children and adolescents learn to think for themselves by developing multidimensional thinking, that is, critical, creative and careful. To achieve this objective, the classroom must become a community of philosophical research where its participants learn, through argumentative dialogue, to think, feel and live in a reasonable way. The science that deals with the rules of argumentation is the logic, which allows the validity and correctness of the arguments to be evaluated. Logic, as a science of argumentation,

has an indispensable function in the genesis and development of the community of philosophical research; therefore, we can say that logic vertebrates this community.

Keywords: inquiry community, logic, argumentation, multidimensional thinking

Hacer filosofía requiere conversación, diálogo, comunidad, lo cual no es compatible con las exigencias del aula tradicional. La filosofía implica convertir el aula en una comunidad de investigación, donde los estudiantes y los profesores pueden hablar juntos como personas y miembros de la misma comunidad, donde pueden leer juntos, apropiarse ideas juntos, construir sus ideas apoyándose en las de los demás y pensar independientemente, buscar razones para apoyar sus puntos de vista, explorar sus presupuestos, y llevar a sus vidas un nuevo y fresco sentido de lo que hay que descubrir, inventar, interpretar y criticar.

Matthew Lipman

Construcción de la comunidad de investigación filosófica en el proyecto de filosofía para niños

Uno de los principales objetivos que se propone Matthew Lipman, creador, junto con Ann Margaret Sharp, del proyecto educativo de Filosofía para Niños (FpN), es descubrir cómo la filosofía puede ayudar a una transformación profunda de la escuela en la medida en que ésta asuma como finalidad principal no tanto enseñar a aprender cuanto enseñar a pensar. Las sociedades democráticas actuales y la rápida expansión de la sociedad de la información y del conocimiento no necesitan sólo personas instruidas, sino también personas capaces de pensar por sí mismas. Las democracias no pueden funcionar sin ciudadanos reflexivos y razonables, y, por ello, si se quieren adultos que piensen, dice Lipman, debemos educar niños que piensen (Lipman, 1985). Dicho de otro modo, la democracia, entendida como proyecto ético-político y no meramente como un instrumento de elección de representantes, exige ciudadanos críticos y participativos en la toma de las decisiones que afectan a la colectividad, las cuales se deben justificar mediante las razones presentadas en un proceso de diálogo y no mediante la fuerza o la violencia que algunos grupos pueden ejercer sobre los demás.

La propuesta educativa de FpN parte del convencimiento profundo del poder transformador que tiene, tanto para el individuo como para la sociedad, convertir el aula en una comunidad de diálogo, en una comunidad de investigación filosófica, cuyos participantes se ejercitan desde pequeños,

como sujetos activos de su propio aprendizaje, en la realización de un pensamiento complejo, capaz de dar sentido a la multiplicidad y diversidad de la experiencia humana, y participan, a su vez, activamente en las tareas colectivas de construcción de formas razonables de convivencia. FpN es un proyecto educativo que pretende convertir el aula en un laboratorio de racionalidad, donde sus participantes investigan y aprenden de un modo cooperativo a pensar, a sentir y a vivir de una manera razonable, buscando espacios de convivencia donde se respete la diversidad y donde sean posibles también unas relaciones justas (Miranda, 2007).

Las coincidencias entre la comunidad ideal de habla de Habermas y la comunidad de investigación de Lipman provienen principalmente de la influencia que en ambos produce el pragmatismo norteamericano de Peirce, Mead y, principalmente, de Dewey (Miranda, 1992). Lipman sacó sus conclusiones de la noción peirceana de *comunidad de investigación* (Peirce, 1988) y las aplicó al campo educativo; la escuela debería educar ciudadanos participativos en la sociedad plenamente democrática, la *Gran Comunidad*, cuyos rasgos característicos serían la comunicación y la investigación libre. Para conseguir esto, la escuela debería ser también democrática, y la clase tendría que convertirse en una comunidad de investigación, inconformista, interactiva, colaboradora, una comunidad descubridora en la que las injusticias y los reduccionismos sean tratados en su seno como problemáticos y en donde se experimente con la racionalidad en cualquier campo de conocimiento (Lipman, 1991).

En estas comunidades de investigación filosófica los estudiantes y el profesor se escuchan unos a otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás participantes, cuestionan sus propias creencias y prejuicios a la luz de la crítica que mutuamente se hacen, contrastan los argumentos con los que apoyan sus opiniones con los puntos de vista de los demás para encontrar buenas razones, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y se esfuerzan por identificar los supuestos propios y ajenos. En estas comunidades de investigación filosófica los participantes se ejercitan desde pequeños en la realización de un *pensamiento complejo*, capaz de dar respuesta y sentido a los problemas que surgen en su vida. La realidad en la que vivimos es cada vez más cambiante y más compleja, por lo tanto, nuestro pensamiento tiene que ser complejo, tiene que tener en cuenta muchos factores, muchos puntos de vista, y no se puede conformar con las respuestas que se han dado tradicionalmente.

Lipman mantiene el ideal ilustrado de que la educación ha de tener como fin último el cultivo de la racionalidad y el ejercicio del pensamiento crítico. Pero establece una interesante distinción entre *racionalidad* y *razonabilidad*. La *racionalidad* se suele aplicar principalmente a los procesos cognitivos que tienen que ver más a) con la investigación científica o b) con la utilización de los medios necesarios para conseguir un fin determinado. Este segundo sentido corresponde a la concepción de la racionalidad como *destreza*, que se plantea críticamente qué medios hay que utilizar para conseguir una finalidad, la cual no se cuestiona. Este tipo de racionalidad ha recibido también

el nombre de *racionalidad instrumental*. La *razonabilidad*, en cambio, no se identifica con la racionalidad científica, pues tiene que ver también con los aspectos de la realidad que no pueden ser entendidos solo con la precisión de la ciencia, como son los que se refieren al sentido de la vida y a la acción del ser humano. Muchas de las grandes preguntas que se siguen haciendo los seres humanos no pueden ser respondidas con el método científico, lo cual no impide que se pueda pensar sobre ellas y proponer respuestas razonables, susceptibles de ser discutidas críticamente. Se puede decir que la *razonabilidad* incluye una *racionalidad* atemperada por el juicio, que tiene en cuenta los aspectos problemáticos de la experiencia, que usa una lógica de las buenas razones, de lo apropiado, de lo correcto, pero siempre teniendo en cuenta el caso particular y las consecuencias que se derivarían de una determinada acción o del mantenimiento de un conjunto de ideas o creencias. Una persona razonable se esfuerza por ser reflexiva, considerada, por buscar compromisos que preserven la integridad, por ser abierta a los puntos de vista y a los argumentos de los demás, por buscar medios apropiados para los fines que uno se propone, del mismo modo que por buscar fines apropiados para los medios que uno tiene a su disposición, y por buscar soluciones que tengan en cuenta todos los intereses (Lipman, 1992).

Una *persona razonable* es, pues, aquella que es consciente de la complejidad de la realidad y, por ello, se ejercita en la formación de un *pensamiento complejo*, no dogmático, consciente de que puede estar equivocado, abierto a la crítica de los demás, ante quienes está en una constante actitud de escucha.

El pensamiento complejo es, a su vez, un pensamiento *crítico*, un pensamiento *creativo* y un pensamiento *cuidadoso*, propiedades estas que son como las tres caras inseparables en la realidad de una especie de moneda tridimensional. No se da ninguno de estos tres tipos de pensamiento sin la concurrencia de los otros dos. Por ello, en la segunda edición de *Thinking in Education*, Lipman va a referirse al pensamiento complejo como *pensamiento multidimensional*. El *pensamiento crítico* busca la *verdad*, es hábil, es un pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque se basa en criterios, porque es autocorrectivo y porque es sensible al contexto. Para fomentar la capacidad de pensar críticamente los estudiantes deben ser iniciados en la lógica de las buenas razones, en la lógica de la inferencia y en la lógica del juicio (Lipman, 2016). El *pensamiento creativo* es imaginativo (desafiante, expresivo, apasionado, etc.), holístico (autotranscendente, unificado, coherente, etc.), inventivo (experimental, original, inquisitivo, etc.) y generador (productivo, fecundo, estimulador, productor de controversias, etc.). Se podría decir que la búsqueda del *significado* es el megacriterio de la dimensión creativa del pensamiento multidimensional. Finalmente, el pensamiento que *valora lo que tiene valor* es un *pensamiento cuidadoso*, el cual es respetuoso con el valor de la racionalidad, capaz de apreciar la belleza y de admirar la virtud, protector de lo que merece la pena ser conservado, se preocupa y se implica en el destino del mundo y de sus habitantes, es compasivo.

El pensamiento complejo, o multidimensional, se desarrolla mediante el diálogo argumentativo con los demás participantes en una comunidad de investigación filosófica que busca una objetividad polimórfica, en donde cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar la forma de ver y de entender de otra perspectiva. El pensamiento complejo se opone al dogmatismo, a la estrechez de miras y a la manipulación intelectual.

Es muy importante tener en cuenta que el diálogo que se produce en la comunidad de investigación ha de tener carácter filosófico. Para ello se deben producir en la comunidad de investigación conductas como las siguientes:

- Hacer *preguntas clarificadoras*: ¿qué quieres decir cuando dices...?, ¿qué tiene que ver lo que dices con lo que estamos tratando?, ¿puedes dar un ejemplo?, ¿puedes resumir lo que dijo X?, ¿es esto lo quisiste decir, X?, etc.
- *Pedir razones*: ¿en qué te basas para afirmar esto?, ¿cómo sabes esto que dices?, ¿puede alguien más aportar alguna evidencia que apoye ese punto de vista?, ¿hay alguna razón para dudar de lo que el compañero ha dicho?, ¿es esa una buena razón?, etc.
- *Preguntar acerca de distintas perspectivas* o puntos de vista: ¿qué estás insinuando con eso?, ¿a qué conduciría eso?, ¿debería suceder eso necesariamente o sólo sería posible o probable que sucediera?, ¿hay alguna alternativa?, ¿me estás diciendo lo que tú harías o lo que tú piensas que se debería hacer?, etc.
- Pedir y cuestionar los *supuestos* de una afirmación: ¿qué estás presuponiendo al decir esto?, etc.
- Ver si quien hace una afirmación está dispuesto a aceptar las *consecuencias* de la misma: ¿qué implicaciones tiene tu afirmación o propuesta?, ¿estarías dispuesto a aceptar tales implicaciones?, etc.
- Velar por el *respeto de las reglas de la lógica*: ¿lo que acabas de decir no se contradice con lo que dijiste antes?, etc.

Entendida de este modo, la comunidad de investigación filosófica constituye una praxis –acción comunitaria reflexiva–, un modo de actuar en el mundo. Es un medio de transformación personal y moral que inevitablemente conduce a un cambio en los significados y valores que afectan a las acciones y juicios cotidianos de todos los participantes (Sharp, 1991).

La lógica como ciencia de la argumentación

Argumentar es un juego, es decir, una práctica lingüística sometida a *reglas* que se produce en un contexto comunicativo y mediante el cual pretendemos dar razón ante los demás o ante nosotros mismos de algunas de nuestras creencias, opiniones o acciones. Las razones que se presentan para justificar una opinión o una acción pretenden tener una validez intersubjetiva susceptible de crítica y, precisamente por ello, se puede llegar a acuerdos comunicativamente logrados (Miranda, 1995 a). Según Habermas, la argumentación es un *acto de habla* con el que se pretende llegar a un entendimiento lingüístico, el cual es fundamento de una comunidad intersubjetiva donde se logra un consenso que se apoya en un saber proposicional compartido, en un acuerdo normativo y en una mutua confianza en la sinceridad de cada uno (Habermas, 1987). Es claro el paralelismo que hay entre la *comunidad ideal de habla* de Habermas y la *comunidad de investigación* de Lipman (Miranda, 1991).

Entendemos la argumentación, siguiendo a Wittgenstein (1988), como un juego lingüístico o, siguiendo a Austin (1971), como un *acto de habla*, como una actividad que, como cualquier juego, está sometido a unas reglas. El conocimiento de estas reglas permite *evaluar* un argumento. Así pues, de un argumento se puede decir que es válido o inválido, correcto o incorrecto, bueno, débil o falaz. La ciencia que se ocupa de las reglas de la argumentación es la *lógica*. La lógica permite, pues, evaluar los argumentos. Se podría decir que la lógica es la guardiana de la racionalidad y razonabilidad de los argumentos que los seres capaces de lenguaje intercambian en una comunidad de diálogo, que busca lograr acuerdos válidos intersubjetivamente sobre el conocimiento de la realidad y el sentido de sus vidas. La argumentación es una actividad que se da entre agentes racionales que argumentan bajo algunas condiciones, entre otras: a) pertenecen a una comunidad lingüística determinada, b) están dispuestos a seguir a lo largo de la conversación las reglas que posibilitan el intercambio racional y cooperativo, reglas que son objeto de estudio de la *pragmática*, c) comparten algunos supuestos o creencias, y d) sus discursos tienen una estructura compuesta por uno o más juicios que se presentan como premisas, otro juicio que se infiere de ellas, la conclusión, y un nexo o relación ilativa (Vega, 1987).

Un programa que, como FpN, tiene el objetivo de ayudar a aprender a pensar tiene que potenciar aquellas habilidades o destrezas que son fundamentales en el proceso del desarrollo cognitivo, además de otros tipos de destrezas. La lógica se relaciona directa y especialmente, aunque no exclusivamente, con el desarrollo de las habilidades de razonamiento que se necesitan para razonar bien. Mediante el razonamiento se aumenta el conocimiento y se descubren nuevos a partir de los que ya se tenían. Los pasos que llevan de un conocimiento a otro, o a resolver un problema a partir de unos datos conocidos, pueden ser formulados discursivamente, es decir, se puede partir de unos juicios y llegar a otros mediante la aplicación de unas reglas. Los razonamientos pueden ser evaluados aplicando criterios, entre los que se encuentran los criterios lógicos.

La *lógica* no se ocupa tanto de la verdad o falsedad de los distintos enunciados que componen un argumento, lo que corresponde establecer más bien a otro tipo de ciencias, cuanto de la relación de *implicación* o de *inferencia* que se da entre las premisas y la conclusión de un argumento. Un *argumento* consiste en una serie de enunciados utilizados en un proceso de comunicación, incluida la comunicación consigo mismo, o reflexión, llamados *premisas*, que justifican o apoyan otro enunciado, llamado *conclusión*. Se puede decir que en un argumento las premisas *implican* de algún modo la conclusión y que esta se *infiere* de aquellas. La *lógica* es la disciplina que desde Aristóteles se ocupa de estudiar las reglas de los argumentos.

Los argumentos pueden ser considerados como *estructuras formales ideales* (dimensión sintáctico-semántica) o como *ejemplares concretos* de habla que se utilizan en un contexto determinado y con unas intenciones particulares (dimensión pragmática). El primer punto de vista ha sido el adoptado por la *lógica formal* y el segundo, por la *lógica informal*. Estos planteamientos no son excluyentes, por tanto, la investigación lógica propuesta por FpN incluye los dos aspectos, el formal y el informal. En un argumento formalmente válido la conclusión se deduce necesariamente de las premisas o, dicho de otro modo, las premisas implican lógicamente la conclusión: si las premisas son verdaderas, entonces la conclusión no puede ser falsa, es decir, necesariamente debe ser verdadera. Esta relación se produce exclusivamente en virtud de la forma del argumento y no del contenido de los enunciados que lo componen. La *lógica formal* estudia los argumentos como pautas abstractas de razonamiento, considerando sólo su estructura formal. La *lógica formal* estudia, pues, los principios generales que hacen que ciertas pautas de argumentar sean válidas y otras inválidas. Dicho de otro modo, la *lógica formal* tiene como objeto las relaciones *sintáctico-semánticas* que se dan entre las *expresiones lingüísticas-tipo*, o sea, entre unidades abstractas pertenecientes al sistema de la lengua (Miranda, 1995 b).

Pero en muchas ocasiones se tiene que evaluar si un argumento, además de ser válido formalmente, es aceptable, razonable, en una palabra, si es un buen argumento. Para ello es necesario juzgar si las razones que se presentan son buenas, para lo cual hay que tener en cuenta la verdad o falsedad de las premisas, el contexto de habla, las intenciones comunicativas del hablante, en una palabra, la dimensión *pragmática* del lenguaje. La *lógica formal* sola no puede ayudar a evaluar estos argumentos, ya que la forma de los mismos es, en algunos casos, irrelevante para saber si la conclusión es una consecuencia de las premisas. Será la *lógica informal* la que se ocupe de determinar la corrección o aceptabilidad de los argumentos, entendidos éstos como *expresiones ejemplares* resultantes de unos *actos de habla* que pretenden el intercambio de razones con el fin de llegar a acuerdos logrados en contextos de diálogo razonado (Miranda, 1995 a). La *lógica informal* se relaciona estrechamente con la teoría pragmática del significado, ya que esta se ocupa de los principios y reglas que regulan la interpretación de los *actos de habla* que los hablantes oyentes hacen en un contexto determinado. Lipman identifica a veces el enfoque de la *lógica informal* con la *lógica de las buenas razones*, la cual insiste en la búsqueda de buenas razones para defender determinadas

creencias, razones que siempre hacen relación a una determinada situación, porque para evaluar una razón hay que tener siempre en cuenta el contexto en que se produce. (Lipman, 1992).

Cuando se argumenta se realiza un *acto de habla*, el cual, como todo *acto de habla*, tiene que cumplir unas condiciones contextuales de realización, tanto lingüísticas como extralingüísticas, para poder ser considerado un acto razonable (Austin, 1971). Las personas que argumentan han de respetar ciertas reglas que posibilitan el intercambio racional y cooperativo, reglas de las que se ocupa la pragmática. Según Grice, quienes se proponen conversar de una manera razonable han de respetar unas reglas (reglas conversacionales) que se pueden formular en un principio general, el principio de cooperación, que se formula de la siguiente manera: “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (Grice, 1999: 528). Este principio se concreta en cuatro máximas, las máximas conversacionales: 1) aporte todos los datos necesarios, pero no más de los necesarios, que se requieren para conseguir el objetivo del diálogo (máxima de cantidad); 2) sea veraz, diga lo que crea que es verdad y no diga lo que creas que es falso (máxima de cualidad); 3) sea relevante, que tus intervenciones vengan a cuento (máxima de relación); 4) sea ordenado y claro (máxima de modo).

Lipman comparte el creciente interés por el lenguaje ordinario experimentado a partir de la segunda mitad del siglo XX, y la necesidad de analizar la racionalidad de los argumentos utilizados no solo en las demostraciones formales de los lógicos y matemáticos sino también en el foro público de participación democrática, interés que ha contribuido a un gran desarrollo de la *lógica informal* o *teoría de la argumentación*. Esta ciencia ya fue cultivada sistemáticamente por el filósofo griego Aristóteles, quien le dio el nombre de *retórica*. A mitad del siglo XX, coincidiendo también con el interés que el lenguaje ordinario y su dimensión pragmática empieza a tener entre los filósofos, va a resurgir una retórica (la *nueva retórica*) que, como en Platón y Aristóteles, tiene que ver con la dialéctica y la verdad o, mejor dicho, con lo verosímil (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994).

A finales de los años sesenta Lipman escribió una novela destinada a niños y niñas de doce años para ayudarles a descubrir las leyes más elementales de la lógica a partir de indagaciones que surgían en contextos concretos de discusión propios de las comunidades educativas de esta edad. Fue así como surgió *El descubrimiento de Harry* (Lipman, trad. en 1988), una novela en la que unos escolares, acompañados por sus profesores, intentan dar sentido a sus experiencias por medio de diálogos en los que se plantean cuestiones referentes a la *lógica formal*, como la conversión de enunciados, las inferencias lógicas, los razonamientos silogísticos, la inducción y deducción, la coherencia lógica, los razonamientos condicionales, y cuestiones referentes a la *lógica informal* o *lógica de las buenas razones*, que atiende los aspectos pragmáticos y no meramente semánticos de la argumentación, como todo lo referente a los argumentos falaces. Lipman mantiene que en FpN la lógica, además de incluir los significados de *lógica formal* y de *lógica informal*, incluye también el de actuar racionalmente, lo que denomina *lógica de la acción racional*: la lógica formal enseña a los

niños a pensar de una manera estructurada, la lógica de las buenas razones les muestra que el pensamiento organizado tiene muchas aplicaciones en la vida diaria, y el propósito de la lógica de la acción racional es animar a los niños a que usen activamente el pensamiento reflexivo en sus vidas (Lipman 1992).

En FpN los estudiantes no aprenden las reglas lógicas de una manera abstracta. La lógica no se aprende como un conjunto de procesos formales que se dan al margen del ejercicio real y concreto del razonamiento y del diálogo. En las novelas se encontrarán situaciones reales de comunicación, en donde se realizan *actos de habla* concretos, evaluables no sólo desde el punto de vista sintáctico y semántico, sino también pragmático. El razonamiento siempre se produce en un contexto y en el horizonte de un diálogo, y, por ello, el tema central de la lógica de Lipman es el de la *argumentación*. Los estudiantes van descubriendo mediante la práctica de la argumentación y del diálogo las reglas lógicas, las cuales deben ser descubiertas en procesos de investigación, en donde se tratan problemas y situaciones significativas para su vida en contextos de diálogo. Por ello, piensa Lipman, sólo la filosofía puede aportar criterios lógicos y epistemológicos, que los estudiantes pueden aplicar a las distintas materias del currículo.

La lógica y la comunidad de investigación filosófica

Si se admite que el aula debe convertirse en un *taller de razonabilidad* mediante el diálogo argumentativo, entonces la lógica, como ciencia de la argumentación, tiene una función imprescindible en la génesis y desarrollo de la comunidad de investigación filosófica; se puede decir, entonces, que la lógica vertebra esta comunidad. La comunidad de investigación filosófica, dice Lipman, es una sociedad deliberativa en donde se ejercita el pensamiento multidimensional, lo cual implica que sus deliberaciones se deben realizar en diálogos disciplinados, que se producen respetando las leyes de la lógica, lo cual no impide que estén abiertos a consideraciones y actuaciones creativas (Lipman, 2016).

Para que haya argumentos es necesaria una comunidad de hablantes que partan de premisas comúnmente aceptadas por todos. En toda argumentación las personas que intervienen en el diálogo argumentativo lo hacen desde trasfondos de sentido sociales e individuales que generalmente no se cuestionan. Cuando la argumentación se realiza en una comunidad de diálogo, estos presupuestos pueden ser cuestionados por cualquier miembro de ella. Por ello, la lógica de las buenas razones es un instrumento necesario en la formación de un pensamiento crítico en sentido fuerte –que va más allá del mero pensamiento hábil–, un pensamiento multidimensional que escucha las distintas voces que forman los discursos y que, siendo consciente que él es, a su vez, fruto de muchas otras voces, intenta buscar acuerdos con validez intersubjetiva. Se trata, pues, de un pensamiento que

no sólo evalúa los medios para conseguir los fines propuestos por el grupo al que se pertenece, sino que es capaz también de proponerse fines, abiertos a la evaluación de los demás.

Para que sea posible el diálogo argumentativo es necesario que los participantes en el mismo tengan unas determinadas actitudes y se comprometan a desarrollar unas particulares destrezas procedimentales. Ocurre como en el juego, nadie puede ser obligado a jugar al ajedrez, por ejemplo, pero si voluntariamente decide jugar tiene que respetar unas reglas de procedimiento para que el juego sea posible. Si se quiere que el aula se convierta en una comunidad de investigadores que piensan críticamente intercambiando razones para apoyar sus opiniones, se han de dar unas condiciones previas que, a su vez, se desarrollan con el ejercicio de una racionalidad argumentativa. Ann Margaret Sharp (1990: 8-9) considera que las siguientes son algunas de las conductas que se requieren para que una comunidad de investigación funcione:

- Aceptar de buen grado las correcciones de los compañeros.
- Ser capaz de escuchar atentamente a los otros.
- Poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos y razonamientos de los demás.
- Ser capaz de considerar y estudiar seriamente las ideas de los otros.
- Poder construir, a partir de las ideas de los demás, su propio pensamiento.
- Poder desarrollar nuestras propias ideas sin temer al rechazo o a la posible incompreensión de los demás.
- Estar abiertos a nuevas ideas.
- Ser fieles a nosotros mismos.
- Aceptar y respetar los derechos de los otros a expresar sus propios puntos de vista.
- Ser capaz de detectar afirmaciones subyacentes.
- Buscar la coherencia cuando argumentamos diferentes puntos de vista.

- Preguntar cuestiones relevantes.
- Hacer patentes las relaciones de medios a fines.
- Mostrar respeto por las personas de la comunidad. No todas las opiniones son respetables, las personas sí.
- Mostrar sensibilidad hacia el contexto cuando se discute la conducta moral.
- Pedir o preguntar por las razones o las justificaciones.
- Discutir los temas con imparcialidad.
- Preguntar por los criterios que se están utilizando.

Para que se produzca el diálogo se han de dar también algunas condiciones previas y actitudes que se podrían considerar de carácter moral: la humildad intelectual, es decir, el reconocimiento de la propia falibilidad, lo cual se opone al dogmatismo; el reconocimiento del otro como persona, lo cual supone no excluir a nadie que tenga algo que decir; la disponibilidad para justificar los puntos de vista con razones y la escucha atenta a las opiniones de los demás.

El ejercicio de la argumentación en la comunidad de investigación filosófica no sólo tiene como objetivo que los participantes en ella sean capaces de producir mejores argumentos, también pretende que vayan desarrollando las *virtudes argumentativas*. Recientemente la teoría de la argumentación ha incluido como objeto de estudio las prácticas argumentativas, y no solo los argumentos, entendidos estos como productos, abriendo así la posibilidad de considerar algunos elementos que, o bien han sido marginados de su estudio, o bien no han sido considerados casi en absoluto. La teoría de la argumentación debe tener en cuenta tanto el producto como el agente argumentador. Para argumentar bien se requiere desarrollar no solo habilidades o destrezas argumentativas sino también virtudes argumentativas, como, por ejemplo, ser comunicativo, confiar en la razón, tener coraje intelectual y sentido del deber, la empatía intelectual, la imparcialidad, el reconocimiento de la autoridad confiable, el sentido común, la integridad intelectual, el respeto apropiado a la opinión pública, la autonomía y la perseverancia intelectual, etc. (Gensollen, 2017). La participación en la comunidad de investigación ayuda a forjar el carácter de sus participantes de tal modo que, al aumentar la autoestima y la heteroestima, la persona se siente en forma moralmente y actúa movida por la convicción de que es posible construir formas razonables y justas de convivencia. El diálogo permite también establecer acuerdos sobre los valores que tienen un valor universalizable y que deben ser el fundamento de este tipo de convivencia deseable.

Lipman establece una estrecha relación entre la práctica del pensamiento crítico y la práctica de la filosofía:

En mi opinión, no hay mejor manera de implicar al alumnado en un curso independiente de pensamiento crítico que convirtiéndolo en un curso de filosofía. No al modo tradicional de la filosofía académica de la tradición universitaria, sino a través de filosofía narrativa que potencie el diálogo, la deliberación y refuerce el juicio y la comunidad (Lipman 2016:55).

En FpN los estudiantes no aprenden las reglas lógicas de una manera abstracta. La lógica no se aprende como un conjunto de procesos formales que se dan al margen del ejercicio real y concreto del razonamiento y del diálogo. En las novelas del currículo de FpN se encuentran situaciones reales de comunicación, en donde se realizan *actos de habla* concretos, evaluables no sólo desde el punto de vista sintáctico y semántico, sino también pragmático. El razonamiento siempre se produce en un contexto determinado y en el horizonte de un diálogo, y por ello, el tema central de la lógica es el de la *argumentación*. Los estudiantes mediante la práctica de la argumentación y del diálogo van descubriendo las reglas lógicas. Estas reglas deben ser descubiertas por los estudiantes en procesos de investigación, en donde tratan de problemas y de situaciones significativas para su vida en contextos de diálogo. Por ello, piensa Lipman, sólo la filosofía puede aportar criterios lógicos y epistemológicos que los estudiantes pueden aplicar a las distintas materias del currículo. La escuela debería ser el ámbito principal donde las personas aprenden, mediante la práctica, el arte de la argumentación en el marco y con la metodología propia de la comunidad de investigación filosófica.

La participación en una comunidad de investigación representa un importante compromiso político, pues conlleva una apuesta por la libertad, por el debate, por el pluralismo y por la democracia. Como dice María Teresa de la Garza: “en la medida en que los individuos viven la experiencia de dialogar unos con otros como iguales, participando en un proceso de investigación compartido, se hace posible su participación como ciudadanos de una democracia” (De la Garza, 1995: 117). Mediante la conversión del aula en una comunidad de investigación filosófica, desde la etapa de la educación infantil hasta los últimos niveles escolares, podrán las próximas generaciones estar preparadas social y cognitivamente para implicarse en el necesario diálogo, juicio y cuestionamiento que es vital para la existencia de una sociedad democrática, para el mantenimiento de nuestro planeta y para la supervivencia de las especies.

Conclusiones

La propuesta de FpN incluye animar a los estudiantes, o a los participantes en diálogos filosóficos, a descubrir las reglas de la argumentación, tanto las que tienen que ver con la lógica formal como

con la informal. La primera ayuda a construir razonamientos bien ordenados, coherentes, consistentes y a deducir las consecuencias lógicas de los enunciados. La competencia lectora exige ser capaz de ver las implicaciones que se deducen de unas premisas en un texto. Por otro lado, la lógica informal permite cuestionar incluso las propias premisas de una argumentación y, por ello, es imprescindible para el desarrollo de un pensamiento crítico en sentido amplio o multidimensional. Para su ejercicio se requiere una comunidad de diálogo en la que sus participantes se comprometen a buscar entre todos las mejores razones para justificar una opinión o una acción. Sólo así se pueden dar respuestas con pretensión de validez intersubjetiva a aquellos problemas de carácter *multilógico*, es decir, a aquellas preguntas para las cuales no existe un algoritmo o procedimiento previamente establecido que permita responderlas unívocamente. Este tipo de problemas exigen ser tratados integrando las diferentes perspectivas desde las cuales pueden ser enfocados o considerados. La participación en este tipo de investigaciones exige también desarrollar determinadas actitudes morales, o virtudes argumentativas, como condición previa para que el diálogo indagador sea posible; actitudes que, a su vez, son indispensables también para el ejercicio de la ciudadanía.

El diálogo filosófico realizado con la metodología de la comunidad de investigación es el motor que puede convertir nuestras aulas, o grupos de reflexión, en laboratorios de razonabilidad. La tarea filosófica consiste en posibilitar una manera de mirar y de contemplar la realidad que permita una comprensión profunda de la misma (*theoría*) y nos descubra también todas las posibilidades de transformación que ella encierra. Sólo un pensamiento de este tipo será capaz de orientar una acción (*praxis*) liberadora de las cadenas que mantienen a los prisioneros actuales amarrados ante las sombras sin poder salir al exterior de la caverna (Miranda, 2014).

Es urgente que se produzca un esfuerzo colectivo por pensar el complejo mundo en el que los seres humanos vivimos y construir ideas capaces de orientar nuestra acción, desde las que se puedan articular discursos que permitan someter a crítica el pensamiento único que se pretende imponer como racional. Ésta ha sido la función de la filosofía en todos los tiempos, la de potenciar un razonamiento-discurso (*logos*) capaz de pensar la complejidad, y, para ello, tal discurso ha de ser construido en un diálogo interdisciplinar y abierto a la totalidad de los que quieran participar en él, con la única condición de no usar en la presentación de sus puntos de vista más fuerza que las razones con las que defienden sus argumentos.

Si la escuela quiere ser un laboratorio de pensamiento crítico multidimensional ha de configurarse como una comunidad de diálogo, en donde las opiniones y creencias de cada uno de sus miembros estén abiertas al cuestionamiento propio y ajeno. Las personas que intervienen en un proceso de diálogo parten siempre de unas ideas y juicios previos –prejuicios– y de unas premisas, no siempre explícitas, que delimitan, a su vez, el horizonte de interpretación de las emisiones lingüísticas. Este tipo de saber compartido ha sido interiorizado por el ser humano desde la infancia, junto con las concepciones, creencias, valoraciones, metas y propósitos propios de los grupos sociales a los que

pertenece. El pensamiento multidimensional es aquél que se realiza desde la escucha de otras palabras y de las palabras de los otros, las cuales pueden cuestionar la validez de nuestros prejuicios y criterios de valoración que con frecuencia aceptamos acríticamente, y que podrían no ser sino aquellos a los que determinados grupos interesa que tengamos para satisfacer así sus propios y particulares intereses. La comunidad educativa ha de hacer presente las voces de los otros, de los marginados, de los excluidos y víctimas del sistema, de los niños, porque sólo sus voces o sus silencios pueden ayudar a cuestionar nuestras propias seguridades y las falsedades en que se asientan muchas de nuestras creencias. Sólo el discurso del otro, sobre todo del que puede sufrir las consecuencias negativas de nuestras opiniones, es capaz de cuestionar los prejuicios desde los que inevitablemente pensamos.

La misión de la filosofía consiste en urgir y viabilizar un pensamiento multidimensional en un proceso que no tiene final, ya que la realidad cambia constantemente. La filosofía ha de tejer con el mayor número posible de filamentos la red que se debe utilizar para intentar comprender la realidad en su integridad, una realidad que es polimórfica y que no puede ser entendida si sólo se la mira desde una única perspectiva.

Por ello, es el diálogo realizado en comunidad de investigación filosófica el marco necesario para que desde pequeños se aprenda a argumentar bien, condición necesaria para desarrollar un pensamiento multidimensional. Esta es la propuesta educativa de FpN. **¶**

BIBLIOGRAFÍA

Austin, John. L. 1962 (1971). *Palabras y acciones*. Genaro Carrió y Eduardo Rabossi (Trads). Barcelona: Paidós.

De la Garza, María Teresa (1995). *Educación y democracia*. Madrid: Visor.

Gensollen, Mario (2017). “El lugar de la Teoría de la virtud argumentativa en la teoría de la argumentación contemporánea”. *Revista Iberoamericana de Argumentación*. España: UAM. N° 15. DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2017.15>.

Gascón, José Ángel. “Las virtudes argumentativas”. *Niaia*, consultado el 12/01/2021 en <http://www.niaia.es/las-virtudes-arg>.

Grice, Paul 1991 (1999). “Lógica y conversación”. Valdés Villanueva, Luis M. (Eds.) *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.

Habermas, Jürgen 1981 (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Manuel Jimnez Redondo (Trad.) Madrid: Taurus ediciones. Tomo 1.

Johnson-Lairdy Philip N. (1993). *Human and Machine thinking* [Pensamiento humano y mecánico]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lipman, Matthew (1985). “La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud”. *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*. Madrid. N° 3.

Lipman, Matthew (1988 a). *Philosophy goes to school*. [La filosofía va a la escuela]. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, Matthew 1974 (1988 b). Miguel Lizano Orovás (Trad.) *El descubrimiento de Harry*. Madrid: De la Torre.

Lipman, Matthew; Sharp, Ann M. y Oscanyan, Frederick S. 1974 (1988 c). *Investigación filosófica*. María Victoria Cox de Pálmer, Alberto Villalba Rodríguez (Trads. y adapts.) Madrid: De la Torre.

Lipman, Matthew, Sharp, Ann M. y Oscanyan, Frederick S. 1980 (1992). *La filosofía en el aula*. Eugenio Echverría, Magdalena García González, Félix García Moriyón y Teresa de la Garza (Trads.). Madrid: De la Torre.

Lipman, Matthew 1991 (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Virginia Ferrer (Trad.). Madrid: De la Torre.

Lipman, Matthew 1991 (2003). *Thinking in Education* .[Pensando en la Educación] Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, Matthew 1998, 2003 (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Manuela Gómez (Ed. y Trad.). Barcelona: Octaedro.

Miranda, Tomás (1991). “Implicación semántica e implicación pragmática en la lógica de Filosofía para Niños”. *Aprender a pensar*. Madrid (España). N° 4. Segundo semestre.

Miranda, Tomás (1992). “Acción comunicativa y proceso educativo: J. Habermas y M. Lipman”. *Ensayos* (Revista de la EU de Formación del Profesorado de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha). España: Universidad de Castilla La Mancha. N° 6. Febrero.

Miranda, Tomás (1995 a). *El juego de la argumentación*. Madrid: De la Torre.

Miranda, Tomás (1995 b). “El papel de la lógica en la construcción colectiva del pensamiento”. *Aprender a pensar*. Madrid (España). N° 11. Primer trimestre

Miranda, Tomás (2002). *Argumentos*. Alcoy/Valencia: Editorial Marfil/Publicaciones Universidad de Valencia.

Miranda, Tomás (2007). “M. Lipman: Función de la Filosofía en la educación de la persona razonable” en Espinosa, Francisco Javier (coord.) *Ocho pensadores de hoy*. Oviedo: Septem ediciones

Miranda, Tomás (2014). “Filosofía, razonabilidad y pensamiento complejo” en Aguirre, José María (ed.) *Retos y perspectivas de la filosofía para el siglo XXI*. Barcelona: Anthropos.

Paul, Richard (1990). *Critical Thinking* [Pensamiento crítico]. California, Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Peirce, Charles 1965 (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Editorial Crítica.

Perelman, Charles y Olbrechts-Tyteca, Lucie. 1989 (1994). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Sharp, Ann. M. (1990). “¿Qué es una comunidad de investigación?”. *Aprender a pensar*. Madrid (España). N°2. Segundo semestre.

Sharp, Ann. M. (1991). “The Community of Inquiry: Education for Democracy”. [La comunidad de investigación: Educación para la democracia]. *Thinking (The Journal of Philosophy for Children)*. Estados Unidos: Montclair State University. Vol. 9, N°2. DOI: <https://doi.org/10.5840/thinking19919236>.

Sharp Ann. M. y Red, Donald (eds.) (1992). *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery* [Estudios en Filosofía para Niños. El descubrimiento de Harry Stottlemeier]. Philadelphia: Temple University Press.

Vega, Luis (1987). *El análisis lógico: nociones y problemas*. Madrid: UNED.

Wittgenstein, Ludwig 1953 (1988). *Investigaciones filosóficas*. Carlos Ulises Moulines y Alfonso García Suáres (Trads.). Barcelona: Editorial Crítica.



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