

EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORADO EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY Y MATTHEW LIPMAN

*THE ROLE OF EXPERIENCE AND TEACHER TRAINING IN THE
PHILOSOPHY OF EDUCATION OF JOHN DEWEY AND MATTHEW
LIPMAN*

JOSÉ CARLOS RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Córdoba
<https://orcid.org/0000-0002-3479-2590>
[Fs2rusaj@uco.es](mailto:F2rusaj@uco.es)

RECIBIDO: 6 DE DICIEMBRE DE 2021

ACEPTADO: 7 DE ENERO DE 2022

Resumen: La filosofía de la educación es una rama del conocimiento que enfoca su investigación a los análisis de los procesos educativos, de ahí que tenga especial relevancia práctica en el campo filosófico, que tradicionalmente se ha emparejado con las cuestiones teóricas. Dentro de este campo, nos encontramos con dos pensadores que han compartido su inquietud por llevar una didáctica de pensamiento al aula: John Dewey y Matthew Lipman. Si bien los separa más de medio siglo, sin embargo, existe una complementariedad en sus análisis que trataremos de presentar. Ambos se encuadran en la filosofía de la educación implementando metodologías de trabajo orientadas a la formación del docente desde el plano de la filosofía. Nuestro objetivo es investigar el papel que la experiencia ha ocupado en la filosofía de la educación de estos pensadores, así como su aplicación a las propuestas de formación del profesorado.

Palabras claves: Educación, experiencia, filosofía, pragmatismo.

Abstract: The philosophy of education is a branch of knowledge that focuses its research on the analysis of educational processes, which is why it has special practical relevance in the philosophical field, which has traditionally been related to theoretical issues. Within this field, we meet two thinkers who have shared their concern to bring a didactic of thought to the classroom: John Dewey and Matthew Lipman. Although they are separated by more than half a century,

however, there is a complementarity in their studies that we will try to demonstrate. Both are part of the philosophy of education, implementing work methodologies aimed at teacher training from a philosophical angle. Our objective is to investigate the role that experience has occupied in the philosophy of education in both thinkers, as well as its application to the training proposals for teacher training.

Keywords: Education, experience, philosophy, pragmatism.

Filosofía de la educación

No existe una definición de filosofía de la educación acordada por la comunidad académica pero sí hay propuestas que se acercan a confluir en un acuerdo en lo referente a lo esencial, a saber, la filosofía de la educación entronca con el ámbito de la filosofía práctica desde el momento en el que se configura como un tipo de saber que se orienta al análisis de los procesos educativos a la par que busca la implementación de los mismos, ampliando el foco del campo teórico al pragmático.

Esta dificultad de considerar la filosofía de la educación como un ámbito específico dentro del campo de la filosofía se manifiesta en las discusiones que se mantienen en torno a su identidad, llegando a alegarse que, en realidad, lo que algunos filósofos han hecho, es salir de su ámbito de investigación para adentrarse en el campo de la pedagogía¹. Pero eso no es óbice para que muchos pensadores relevantes hayan dedicado parte de su trabajo a esta rama del conocimiento, tales como Bertrand Russell, o John Locke, que llegó a titular uno de sus escritos: Algunos pensamientos referidos a la educación².

¹ Siegel, Harvey, D.C. Phillips, and Eamonn Callan, “Philosophy of Education”, en Zalta, E.N. (ed): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, , Winter 2018.

² La versión original inglesa de esta obra de John Locke lleva por título: *Some thoughts concerning education*, y data de 1693, editada por London Printed for A. and J. Churchill, The Black Swan in Paternoster-row. En castellano, en la

La complejidad de este campo de investigación se puede testimoniar en algunos de los manuales que a lo largo de los últimos años han ido publicándose. Así, por ejemplo, el libro *A Companion to the Philosophy of Education*³, deja entrever 45 campos de trabajo dentro de la Filosofía de la educación que van desde la educación sexual, las teorías del aprendizaje, el cultivo de la razón, la motivación en el aula, pasando por formación profesional o la educación estética, por citar algunos. De igual manera, *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*⁴ presenta un abanico similar de temáticas a las que le añade el adoctrinamiento, pensamiento y razonamiento, el método socrático o la educación del carácter, entre otros. Estos dos ejemplos nos dejan entrever la dificultad que conlleva trazar el perímetro de manera específica, con el objeto de investigación, pero, de igual modo, nos ofrece una categorización de las cuestiones sociales, éticas, políticas, que se referencian de manera concreta al campo de la filosofía de la educación.

En lo que respecta a los dos autores que vamos a tratar, es conveniente advertir que su obra se podría encuadrar en múltiples sectores dentro de la filosofía de la educación. En ambos casos podríamos hablar de pensadores preocupados por ir más allá del análisis filosófico de los elementos pedagógicos llegando a realizar propuestas de mejora e implementando, especialmente en el caso de la filosofía para niños de Lipman, metodologías específicas de actuación. Si echamos mano de la segmentación temática del manual de Oxford sobre filosofía de la educación, encuadraremos las teorías que aquí analizaremos de Dewey, dentro del aparatado

versión de la editorial Akal, el título se ha traducido como: *Pensamientos sobre la educación*, Akal, Madrid, 2012.

³ CURREN, Randall: *A Companion to the Philosophy of Education*, Blackwell, Oxford, 2003.

⁴ SIEGEL, Harvey (editor): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press, New York, 2009.

dedicado a pensar y razonar, no en vano, el texto de análisis desde el que pivotaremos su investigación, se titula *How we think*⁵ que también colinda con la temática sobre el desarrollo de la racionalidad, o con el eje educación y democracia, entre muchos otros. Por su parte, Matthew Lipman, también encuentra cabida entre otros muchos apartados, en pensamiento y razonamiento, o en el desarrollo de la racionalidad. Pero si algo tienen en común como elemento esencial de sus teorías es situar la importancia de la experiencia al mismo nivel ontológico que la teoría, y para este cometido hacen uso de la educación como apoyo pragmático de su filosofía. A pesar de que más de medio siglo separa ambos autores, sus teorías encuentran un punto de confluencia que, a día de hoy, sigue sin ponerse en valor en las facultades de filosofía.

John Dewey: experimentación y filosofía

Dewey, que orientó parte de su trabajo en implementar las líneas de investigación en las cuestiones más experimentales referidas a la educación, es uno de los máximos representantes del pragmatismo. Uno de los pilares esenciales de su filosofía fue postular la necesidad de acompañar al pensamiento reflexivo de la mano del método científico frente a las deducciones pueriles y respuestas memorísticas de la escuela tradicional⁶. Esta asociación entre experimentación y filosofía ha sido uno de los ejes vectores del

⁵ DEWEY, John: *How we think*, D.C. Heath & Co., New York, 1910.

⁶ MONTERO GONZÁLEZ, Martha Soledad, y ROJAS PANQUEVA, Sandra: “Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método”, en *Filosofía y educación: en la punta de la lengua*, Comp. Páez Guzmán, Esaú Ricardo, Tunja, 2016, pág. 202.

pragmatismo desde sus inicios en los que Peirce⁷ resaltaba que cualquier contenido mental precisaba de una masa de conocimiento ya formada y ponía especial énfasis en la faceta experimental; sin olvidar la variación que ofreció William James⁸ al pragmatismo y que definió como empirismo radical⁹, donde apostaba por priorizar las cuestiones de hecho a la hora de afianzar las conclusiones en la investigación. Pero si nos remontamos a la tradición filosófica anterior a Dewey, salvando las distancias existentes con la faceta empirista de sus análisis, su filosofía experimental parece compartir la intencionalidad primigenia de Descartes, el cual, en su Discurso del Método, ya postulaba la necesidad de buscar un método que escogiese lo mejor de las ciencias (lógica, geometría y álgebra) “pensé que había que buscar algún otro método que juntase las ventajas de esos tres, excluyendo sus defectos”¹⁰. Descartes detectó una carencia metodológica en las investigaciones filosóficas, al igual que Dewey señalaría la falta del apoyo de la experiencia (experimentación) en los procesos filosóficos. Dewey postula un

⁷ PEIRCE, Charles: *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking: the 1903 Harvard Lectures on Pragmatism by Charles Sanders Peirce*, State University of New York Press, Albany, New York, 1997.

⁸ JAMES, William: *Pragmatism A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Auckland: Floating Press, Auckland, 1907.

⁹ Si bien William James, comenzó sus investigaciones dudando e incluso alegando que apenas existía relación entre lo que él denominó pragmatismo radical y el empirismo (basta leer el prefacio que consta en su libro Pragmatismo que se publicó en el año 1907), sin embargo, apenas un par de años después, en otro prefacio, esta vez se su obra El significado de la verdad (1909), el autor confiesa la fusión de ambas cuestiones. Como bien señala Escorial Merino (1991), lo más probable es que este cambio de postura se debiera al hecho de que el autor estaba enfrascado en realizar las dos teorías al mismo tiempo lo que les supuso problemas de ajuste que le demoraron. Pero lo que es indudable es que las publicaciones de James ya dejaban entrever una línea de trabajo que se había situado en primer lugar del plano intelectual del momento.

¹⁰ DESCARTES, René: *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*, Espasa, Madrid, 2007, pág.53.

método empírico que busque estudiar las cosas por ellas mismas , a fin de descubrir lo que se revela cuando se tiene experiencia de ellas, llegando a afirmar que si el método empírico estuviese adoptado universalmente, o siquiera ampliamente en filosofía, no habría ninguna necesidad de remitir a la experiencia¹¹, y a continuación argumenta que la propia ciencia ha interiorizado tanto la palabra experiencia a lo largo de su trayectoria investigadora que apenas precisa mencionarla¹². De esta manera, el hermanamiento entre empirismo y pragmatismo que ya había sido expuesto William James terminará siendo reivindicado por el propio Dewey¹³ que, de manera cristalina, defiende el carácter empírico de su filosofía¹⁴, dejando bien claro la necesidad de aunar teoría y práctica.

Max Fisch¹⁵ apuntó a Dewey como uno de los grandes filósofos norteamericanos progresistas que apuestan por el cambio frente a la evolución de lo establecido, y desde este enfoque, se encuentra hermanado con Descartes, pero a diferencia de éste, Dewey propondrá el pragmatismo. La principal crítica que Dewey realizará a Descartes se centra en el hecho de que el filósofo francés fundamentara el conocimiento exclusivamente en la solidez de las

¹¹ DEWEY, John: *La experiencia y la naturaleza*, Fondo de cultura económica, México, 1948, pág.7.

¹² DEWEY, John: *La experiencia y la naturaleza*, op. cit. pág.8.

¹³ MALAGÓN y TAMAYO (2017) sostienen que Dewey se vio directamente influenciado en su pragmatismo por la publicación de la obra de William James, *Principios de Psicología* (1891). Esta influencia se centraría en considerar que la experiencia es un elemento estructural del conocimiento, dejando a un lado el idealismo.

¹⁴ ESTEBAN CLOQUELL, José Miguel: “La unificación de la ciencia como acción social: Otto Neurath y John Dewey”, en *Éndoxa*, número 17, Madrid, 2003, pág. 230.

¹⁵ FISCH, Max: *Classic American philosophers: Pierce, James, Royce, Santayana, Dewey, Whitehead*, Fordham University Press, New York, 1996.

bases¹⁶ mientras que él apuesta por el imaginario de un mapa donde cada observador va intercambiando intereses con otros y construyendo así la realidad¹⁷.

El papel de la experiencia en la filosofía de Dewey será uno de los ejes referenciales de su trabajo. Pero si algo destaca en la metodología de Dewey es su afán deliberativo que extrae del procedimiento de las humanidades. El pragmatismo implica el enfrentamiento ante situaciones de incertidumbre que no ofrecen, en principio, una respuesta sencilla y, por lo tanto, requieren deliberar. Desde la perspectiva de Dewey esta deliberación es sinónimo de método científico o reflexivo, que puede ser de utilidad de cara a resolver tanto problemas científicos como cuestiones morales¹⁸. De ahí que la deliberación también se convierta en uno de los ejes fundamentales en la formación del profesorado.

Esta conexión entre ciencia y humanidades, o entre el método científico y el filosófico, se ve expuesta en la denominación de Escuela Laboratorio que Dewey dirigió durante 10 años (1894-1904), cuando ejercía de director del departamento de Psicología, Pedagogía y Filosofía en la Universidad de Chicago. El mismo

¹⁶ No es la única crítica que Dewey realizará (Hickmann 1998) a los intentos de fundamentar los orígenes del conocimiento en la base del innatismo, de hecho, se enfrentará a Descartes por fundar el conocimiento en el “yo pensante”, de igual modo que lo hizo con los empiristas desde el momento en el que aceptaron las impresiones como elemento directo de experiencia, o con Kant cuando postula su yo trascendental individual.

¹⁷ ESLAVA, Edgar y PONGUTÁ, Cesar Fredy: “Pragmatismo norteamericano. Condiciones para el conocimiento en sus orígenes: hacia una construcción de epistemologías de las Américas”, *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, número 39, Bogotá, 2018, pág.197.

¹⁸ GUICHOT Reina, Virginia: “La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum”, *Cuestiones Pedagógicas*, número 22, Sevilla, 2012/13, pág.189.

nombre, Escuela Laboratorio, presenta una intencionalidad de asimilar la metodología que allí se implementaba con la de los laboratorios de química, física o biología¹⁹.

Este apego al aspecto científico también se plasma en otras obras como *Experiencia y Educación*²⁰, donde Dewey expone la necesidad de una escuela progresista que se ocupa y se preocupa de formar sujetos que tengan inquietudes reales que se encaminen al progreso de una sociedad, unido a un desarrollo científico, que a su vez doten de un perfil constructivo al sentido de la vida de tal manera que el sujeto se oriente desde la perspectiva del bien común²¹. De hecho, uno de los ejes fundamentales de su pensamiento es la experiencia, y frente al conocimiento que se adquiere por mera contemplación, Dewey se decanta por la ciencia contemporánea sostenida en una experimentación y apoyada en datos²². Gran parte de sus esfuerzos se centraron en fusionar el método científico con los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde infirió que el uso del problema y la resolución de los mismos, era una metodología óptima²³. Esta apuesta por la

¹⁹ GUICHOT Reina, Virginia: “La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum”, op.cit. pág.190

²⁰ DEWEY, John: *Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938.

²¹ MONTERO González, Martha Soledad, y ROJAS PANQUEVA, Sandra: “Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método”, en *Filosofía y educación: en la punta de la lengua*, op. Cit. pág.203.

²² RUIZ, Guillermo: “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo” en *Foro de Educación*, número 15, Salamanca, 2013, pág.106.

²³ La experiencia en el aula, especialmente en el periodo en el que Dewey trabaja en su laboratorio educativo, demandó a los maestros un alto nivel de creatividad, de profesionalidad y de exigencia hasta el extremo de solicitarse que, a la hora de trabajar directamente con los niños, programasen actividades orientadas a que el niño tuviera que hacer frente a distintos tipos de problemas donde la solución de los mismos pudiera implicar distintas disciplinas, tales como el arte, las matemáticas, la historia... (Ruiz, 2013, pág. 109)

experiencia como elemento formativo puede recibir acusaciones de limitarse a un subjetivismo que se alejaría de la pretensión tanto formativa como educativa, de ahí que el propio Dewey trate de salvar las críticas sobre este subjetivismo echando mano del elemento comunicativo que se produce por medio del intercambio de experiencias²⁴. La experiencia en Dewey, al igual que sucederá en las comunidades de aprendizaje en Lipman, no se reduce a una mera subjetividad aislada, sino que se enclava en medio de un contexto y se produce siempre al amparo de unas condiciones ambientales determinadas. Desde esta perspectiva, la educación real implica situar al sujeto en una posición tal que comparta su experiencia a la vez que se enriquezca de la experiencia de los otros²⁵.

Este pragmatismo también se refleja en los procesos encaminados al pensamiento. Dewey parte de una cuestión esencial que ya había tratado Kant²⁶ en su texto *¿Qué es la ilustración?* y no es otra cosa que lo inapropiado de decir a otra persona cómo debe pensar. Pero a diferencia de Kant, Dewey comienza su alegato situando al pensamiento en el mismo nivel epistémico que otros procesos

²⁴ AHEDO RUIZ, Josu: “¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral?”, en *Foro de Educación*, número 24, Salamanca, 2018, pág.130.

²⁵ TAYLOR Michael, HELMUT Schreier y GHIRALDELLI Paulo: *Pragmatism, education, and children: International philosophical perspectives*, Rodopi, Amsterdam, 2008.

²⁶ KANT, Immanuel: *¿Qué es la ilustración?*, Alianza editorial, Madrid, 2013. Cuando Kant escribe el texto *¿Qué es la ilustración?*, defiende la necesidad de salir de la minoría de edad intelectual del sujeto de cara a liberarse de los tutores legales que se habían encargado de conducir la vida. No olvidemos que el lema que en este texto postula es “atrévete a pensar”, y a lo largo de sus hojas evita realizar apreciación alguna sobre la metodología. Su análisis se centra en apuntar sobre aquellos elementos que han cercenado en el sujeto su capacidad de análisis de cara a que éste sea capaz de detectarlos. En este respecto, la propuesta de Kant bien podríamos considerarla el germen de las propuestas de los dos autores que aquí estamos trabajando.

orgánicos tales como el respirar o la circulación de la sangre. Es una apreciación que no es baladí, puesto que nos confirma que, al igual que sucede con la respiración, no podemos evitar pensar. Si bien es cierto que todos pensamos, Dewey cree que se puede aprender a pensar bien analizando las mejores maneras de pensar, el problema sería cómo detectar cuáles son. A este respecto, él mismo justificará que la mejor manera de pensar es el pensamiento reflexivo, que, simplificado, implica dar vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias²⁷.

El pensamiento reflexivo conlleva una serie de cuestiones a tener en cuenta con el objetivo de realizar adecuadamente el proceso. La metodología que postula Dewey contiene de fondo un pragmatismo que pretende que la activación del pensamiento implique una superación del mero acto de pensar por pensar. La primera se centra en que la reflexión implica no solo una secuencia de ideas sino más bien una consecuencia de las mismas de cara a que exista una cadena de pensamientos en el que cada uno determine al siguiente con su resultado, sin dejar de remitirse al referente. El elemento cadena, por lo tanto, es primordial en este proceso. Esta cadena implica que cada fase se enlaza y cada fase es denominada término, de modo que todo término ofrece un residuo que es utilizado por el término siguiente²⁸.

En este análisis de las características del pensamiento reflexivo no se puede perder de vista que el proceso debe orientarse hacia alguna conclusión, de manera que nos embrollemos en la misión de pensar con la intención de desenmarañar las cuestiones que se tratan. Y para este propósito se potencia el espíritu de la investigación centrada en el análisis y en el examen activo. Este proceso de escrutinio se centra en analizar cuidadosa y persistentemente cualquier forma de conocimiento, incluidas las

²⁷ DEWEY, John: *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona, 2007, pág.19.

²⁸ *Ibid*, pág.21.

creencias, a través de los fundamentos en los que se sostiene, y prestando atención a las conclusiones a las que se llegan. Esta metodología que presenta Dewey, es un fiel reflejo del pragmatismo que envuelve su obra. Cada paso de esa cadena se entrelaza con el siguiente y siempre te tiene de vista la búsqueda de un resultado, de una conclusión.

Matthew Lipman: experiencia y pensamiento

La experiencia también será asumida por Lipman como una base epistemológica de primer calado. Así lo entenderá a la hora de formar al profesorado desde el momento en el que postula la necesidad de que éste realice estancias de inmersión con los niños durante su periodo de formación como futuros docentes de filosofía para niños²⁹. Si bien Lipman no dejará análisis específicos referidos a la noción filosófica de experiencia, no es menos cierto que a través de sus obras y de sus propuestas metodológicas ésta ocupa un lugar preminente, especialmente si tenemos en cuenta que todo su proyecto se sostiene en un enfoque pragmático orientado a la implementación de una filosofía práctica en la escuela. De hecho, una de sus críticas más recurrentes a los sistemas educativos clásicos era la desconexión existente entre las asignaturas con la experiencia real del alumno. Él mismo reconoce que esta crítica proviene de las aportaciones que Dewey realizó en su trabajo:

Fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos, que no podría haber ninguna diferencia entre el método que el profesorado sigue de hecho en su enseñanza, y el método por el que se espera que enseñe,... que se

²⁹ LIPMAN Matthew, Sharp Ann Margaret y Oscanyan, Frederick: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992, pág. 109.

estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que en un texto disecado y organizado formalmente³⁰

No en vano, Lipman llegó a confesar en uno de sus artículos, que uno de los motivos principales que le llevó a estudiar filosofía en la Universidad de Columbia fue el hecho de saber que John Dewey había impartido clase allí³¹.

El propio Lipman³² asumirá una parte del pragmatismo de Dewey que estaba orientado a investigar una situación problemática teniendo como objetivo de fondo el simple hecho de que ésta dejara de serlo, de modo que la metodología que se usaba para la resolución de problemas se podría usar como base tomando como referencia el paradigma ofrecido por Dewey en su obra *How we think*. El proceso educativo de Dewey, desde esta perspectiva, entiende que la mejor manera de cultivar el pensamiento de un estudiante pasa por el hecho de que éste indague en torno a una situación que él considera problemática con el fin de solucionarla³³. Lipman entendió desde el principio la necesidad de re-enfocar dos de las más antiguas disciplinas existentes: filosofía y educación. La idea de fondo, durante el proceso de elaboración del programa de Filosofía para niños, era hermanar la teoría que encierra la tradición filosófica, con la práctica que imperaba en la educación, de manera que encajasen lo más armoniosamente posible. Esta necesidad de reorientar la educación y la filosofía para que fuesen más efectivas se proyecta en un pragmatismo que va más allá de la faceta práctica del aula y que posibilita que los niños sean capaces de reconocer la relevancia de un buen razonamiento cuando se enfrentan a un

³⁰ Ibid, pág.23.

³¹ LIPMAN, Matthew: "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", en *Ethics in progress*, número 2, Polonia, 2011, pág.4.

³² Ibid. pág.9.

³³ LIPMAN, Matthew: "Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program", *The Clearing House*, número 71(5), California, 1998, pág.278.

problema concreto, llegando a reconocer la utilidad de los conceptos, el valor de los ideales, y la aplicabilidad del método³⁴. Para Lipman, la filosofía es una herramienta esencial de cara a enfocar el aprendizaje por medio de la experiencia, no en vano, uno de los ejes fundamentales de su trabajo, se centra en que los niños desarrollen la capacidad para encontrar sentido en la experiencia. La idea es dotar de herramientas necesarias a los niños para que sean capaces de descubrir el sentido que de hecho tienen sus propias experiencias vitales³⁵. El objetivo, por lo tanto, no es dar sentido a las experiencias sino, más bien, extraer de las experiencias el sentido. Junto a esta defensa del conocimiento extraído de la propia experiencia, se encuentra una apuesta por entender este proceso de pensamiento filosófico como un arte, en lugar de una técnica. Lipman percibe las enormes dificultades que implica este proceso y se aleja de una metodología puramente científica que se reduzca a un procesamiento técnico, de hecho, considera que esa función se estructura como arte, de ahí que el encargado de realizar este trabajo, el maestro por ejemplo, necesite mucha práctica de cara a ir dominándolo. Entendido así, Lipman postula el arte desde la perspectiva de la artesanía, donde la inspiración no posee tanta relevancia como la práctica constante del aprendiz:

Animar a los niños a pensar filosóficamente no es una tarea fácil de lograr para el profesor. En cierto modo, es más un arte que una técnica, un arte comparable al de dirigir una orquesta o una obra de teatro. Y ya que cualquier arte requiere práctica, los profesores no deben desalentarse³⁶

³⁴ LIPMAN, Matthew: "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications" en *Ethics in progress*, op. cit. pág.6.

³⁵ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret y OSCANYAN, Frederick: *La filosofía en el aula*, op. cit. pág.147.

³⁶ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret y OSCANYAN, Frederick: *La filosofía en el aula*, op. cit. pág. 167.

La experiencia en Lipman se convierte así en un eje esencial desde el cual se realizan las aproximaciones a los grandes temas filosóficos. Desde su perspectiva, los niños muestran un interés intenso en temas como la justicia, el bien o la verdad, pero no los identifican con los conceptos genéricos, sino que su interés se enfoca en cuestiones concretas, son temas que abordan e investigan siempre desde un contexto muy particular, obviando la intención de analizarlos como valores absolutos que puedan ser separados de su propia experiencia cotidiana. De modo que, en lugar de analizar los principios abstractos sobre la belleza o la justicia, su interés se centra en las experiencias directas³⁷.

Pero para que esto llegue a buen puerto es importante que los procesos educativos sean los primeros que pongan el foco de atención en experiencias que puedan vincularse a la reflexión, que sean capaces de dialogar centrados en experiencias cotidianas e inmediatas, donde encuentren el significado de los valores ciudadanos³⁸. Aquí encontramos otro nexo de unión entre la filosofía de la educación de Lipman y Dewey desde el momento en el que ambos sostienen el interés en educar a un sujeto capaz de implicarse y mejorar el sistema democrático. El pragmatismo que busca pivotar sobre la experiencia, tiene como telón de fondo educar a un ciudadano crítico que sea capaz de participar activamente en su rol de ciudadano. El proceso que postulará Lipman a este respecto se enfoca en torno a un individuo que, partiendo de su experiencia, reflexiona en torno a ella y la entrelaza con su posición en el mundo. Se centra en la búsqueda de criterios fiables de manera que los juicios que podamos hacer a lo largo de

³⁷ LIPMAN, Matthew: "Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program", op. cit. pág. 34.

³⁸ PARRA, Reyber y MEDINA, Jesús: "La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos. Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire", *Telos*, Volúmen IX, Maracaibo, número 1, Maracaibo, 2007, pág. 87.

nuestra vida puedan basarse en fundamentos firmes con los que experimentar la vida³⁹.

Formación del profesorado

Como complemento al pragmatismo de los dos autores, encontramos su preocupación por realizar cambios significativos en el sistema educativo de su tiempo. Pero esto implica evolucionar de la educación tradicional hacia las escuelas progresistas, y en este paso destacará la importancia del papel de la experiencia deliberativa como uno de los fundamentos de la educación. Esta experiencia tiene un reflejo en el papel del docente. En este sentido encontramos una nueva conexión entre la metodología de Dewey y la de Lipman, ambos autores demandan un tipo de formación específica para los docentes de cara a implementar sus modelos educativos. Dewey pretendía que la experiencia del aula, la observación y la deliberación fueran las herramientas con las que ir evaluando las distintas hipótesis en torno al modelo pedagógico que se quería realizar. Para que esto sucediera se precisaba a un docente bien formado, que tuviera una preparación especial para determinadas lecciones de cara no tener que anclarse al texto, pero también para evitar el peligro de que el maestro divague sin rumbo⁴⁰. En la formación del docente era imprescindible no solo conocer a fondo la materia que se imparte, sino que es fundamental tener en cuenta su valor y su uso educativo⁴¹. Junto a este punto, y

³⁹ LIPMAN, Matthew: “Children Program”, *The Clearing House*, número 71(5), California, 1998, pág.37.

⁴⁰ DEWEY, John: *Cómo pensamos*, op.cit. pág. 274.

⁴¹ El principal texto de referencia que afronta de manera directa la cuestión de la formación del profesorado se publicó en 1904 y se tituló *The relation of theory to practice in education*. Es al comienzo del texto donde destaca los dos problemas a los que tiene que hacer frente el docente, por un lado, la maestría que se precisa

buscando complementar con la faceta más pragmática, Dewey también exige un dominio en la gestión de las clases de cara a que los procesos de aprendizaje y enseñanza sean efectivos⁴².

El futuro docente para Dewey precisa una serie de cualidades previas que debe tener en cuenta antes de introducirse en el oficio de enseñar. En primer lugar, deben tener una inclinación natural a que les guste estar en contacto con los jóvenes, ya sean niños o adolescentes. En segundo lugar, se precisa un amor especial por comunicar el conocimiento junto con el amor al propio conocimiento. Es necesario tener un entusiasmo más allá de la materia y que se oriente también a querer transmitirla adecuadamente. Y, por último, apunta a la necesidad de tener una vocación de actualización en lo referente a alguna materia de cara a mantener vivo el interés⁴³.

Dewey ya apuntó antes que Lipman, la idea de que educar es un arte que requiere una formación parecida a la de cualquier artista. Esto implica la necesidad de considerar la profesión de educador como la de un artista que requiere las mismas cualidades de entusiasmo personal e imaginación que un músico o pintor. Esto supone un conocimiento de las técnicas de manera casi mecanizada que sea capaz de superarse, de modo que el docente logre emanciparse de las mismas⁴⁴.

Lipman, por su parte, comenzó formando a los que ya eran maestros de manera que pudieran comprender y usar las

para dominar la técnica de cara a gestionar una clase, y, por otro lado, el dominio de los principios educativos en su aplicación a la materia. Es decir, para Dewey, el profesor se ve conminado a tener siempre presente el punto de vista del valor y uso educativo que posee la materia que imparte.

⁴² DEWEY, John: *National Society for the Scientific Study of Education: Part I: The relation of theory to practice in the education of teachers*, Chicago, IL: University of Chicago Press, 1904, págs. 9-30.

⁴³ STACK, Sam, y SIMPSON, Douglas: *Teachers, Leaders, and Schools, Essays by John Dewey*, Southern Illinois University Press, 2010, pág.35.

⁴⁴ *Ibid*, pág.158.

herramientas de Filosofía para niños, pero reconoce que su propósito es más ambicioso desde el momento en el que lo enfoca a la preparación previa de los futuros maestros⁴⁵. En este punto Lipman irá un paso más allá de las propuestas de Dewey desde el momento en el que no se conforma con el dominio de la materia, sino que también demanda la necesidad de formación en torno a las metodologías. Lipman tiene clara la necesidad de realizar una formación para el profesorado de cara a que éste sea capaz de estimular el pensamiento de los alumnos. No en vano, el capítulo 6 del libro *La filosofía en el aula*, lleva por título: Preparar al profesorado para enseñar a pensar⁴⁶. Desde la perspectiva de Lipman, enseñar filosofía requiere a los profesores que estén dispuestos a examinar ideas y que sean capaces de realizar labores de investigación a través del diálogo sin perder de vista el espíritu de los niños que están educando⁴⁷, es decir, al profesorado que quiera enseñar a pensar se le demanda tener una receptividad especial para con el alumnado, al que debe situar por encima de las propias programaciones. Esta receptividad implica formar al docente para que sea capaz de estar atento de cara a no dejar pasar en el aula el maremagno de emociones, tanto personales como aquellas que se pueden reflejar en un escrito, teniendo en cuenta el cuidado como una dimensión esencial de la experiencia⁴⁸.

Para lograr esta receptividad especial le añade un elemento tan singular como pragmático a la hora de formar al profesorado y es la necesidad de realizar estas actividades de formación, traduciendo los contenidos a impartir, al lenguaje de los niños hacia los que van

⁴⁵ LIPMAN, Matthew: "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", *Ethics in progress*, op.cit.

⁴⁶ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret y OSCANYAN, Frederick: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

⁴⁷ Ibid. pág.101.

⁴⁸ GÓMEZ Pérez, Manuela: *El lugar del pensamiento en la educación: textos de Matthew Lipman*, Ediciones Octaedro, Madrid, 2016, pág.14.

dirigidos. Para Lipman, existe una problemática esencial que suele pasar inadvertida en la formación de cualquier profesor y está relacionada con el problema de la traducción que forma parte esencial del programa formativo del futuro docente⁴⁹.

Esto implica poner el foco en un elemento extra al que Dewey apenas presta atención pero que Lipman considera importante: la preparación de los educadores de profesores que se embarcan en formaciones teóricas y prácticas antes de poder estar habilitados para su cometido. Y entre esos cometidos el formador de profesores se verá conminado a elaborar apuntes usando el lenguaje y la perspectiva del niño. De cara a que el futuro docente pueda comprender de manera práctica, aquello que afrontará dentro de un aula, Lipman cree que es esencial que el docente se forme a través del lenguaje con el que se enfrentará en su tarea diaria. En este sentido, Lipman pretende implantar un trabajo extra al profesor que se está formando porque debe comprender los contenidos de su materia desde el lenguaje del niño. Es un trabajo formativo que sirve como elemento esencial de la experiencia docente a la hora de pisar un aula. El pragmatismo de Lipman comienza, por lo tanto, en la fase preparatoria del docente que se ve forzado a interpretar los contenidos de su materia desde el lenguaje del niño. Junto a esto, y con el objetivo de evitar que este trabajo sea en vano, los profesores deben traducir los contenidos de sus asignaturas al lenguaje de la clase con la que pretenden trabajar⁵⁰.

Conclusión

La filosofía de la educación de los dos autores aquí referenciados comparte muchos puntos en común, pero si algo parece claro en sus

⁴⁹ LIPMAN, Matthew: “Preparing Teachers to Teach for Thinking”, op.cit. pág. 91.

⁵⁰ Ibid.

planteamientos es la necesidad de hibridar una metodología de trabajo filosófica entre experiencias y conceptos. Esta propuesta de trabajo se enfoca en el hecho mismo del proceso educativo, elemento que ambos filósofos atacan desde diversos ángulos, prestando especial atención a la formación del profesorado. El pragmatismo que ambos pensadores muestran es especialmente relevante en el empeño que ponen en usar la experiencia, no solamente como instrumento, sino también como objeto de análisis desde la cual se pueden extraer los conceptos y las distintas problemáticas en torno a los mismos.

Ese pragmatismo llega a su punto culmen desde el momento en el que se pone el foco de atención en una filosofía de la educación pensada para ejecutarse en los procesos educativos reglados. No en vano, en lo referente a la formación del maestro, la filosofía de estos pensadores ha supuesto una ampliación a la clásica concepción de una filosofía que, a través de ellos, se le puede añadir el adjetivo de: aplicada. La pregunta que dejamos en el aire de cara a una reflexión más detenida es la de saber por qué, después de tanto tiempo transcurrido, la filosofía práctica, también conocida como filosofía experiencial, todavía no ha encontrado el mismo amparo regulativo que el resto de ramas de la filosofía, en lo referido a la elaboración de los currículos académicos en las facultades de filosofía.

Bibliografía

AHEDO RUIZ, Josu: “¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral?”, *Foro de Educación*, número 24, Salamanca, 2018, págs.125-140.

CURREN, Randall: *A Companion to the Philosophy of Education*, Blackwell, Oxford, 2003.

DESCARTES, René: *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*, Espasa, Madrid, 2007.

DEWEY, John: *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona, 2007.

-*Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938.

-*How we think*, D.C. Heath & Co., New York, 1910.

-*La experiencia y la naturaleza*, Fondo de cultura económica, México, 1948.

-“The relation of theory to practice in education” en *The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part I: The relation of theory to practice in the education of teachers*, Editorial Universidad de Chicago, Illinois, 1904, pp. 9-30.

ESCORIAL MERINO, Javier Manuel: *La teoría de la verdad de William James*, Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral, 2002.

ESLAVA, Edgar y PONGUTÁ, Cesar Fredy: “Pragmatismo norteamericano. Condiciones para el conocimiento en sus orígenes: hacia una construcción de epistemologías de las Américas” en *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, número 39, Bogotá, 2018, págs.175-214.

ESTEBAN CLOQUELL, José Miguel: “La unificación de la ciencia como acción social: Otto Neurath y John Dewey”, *Éndoxa*, número 17, Madrid, 2003, págs. 227-249.

FISCH, Max: *Classic American philosophers: Pierce, James, Royce, Santayana, Dewey, Whitehead*, Fordham University Press, New York, 1996.

GÓMEZ PÉREZ, Manuela: *El lugar del pensamiento en la educación: textos de Matthew Lipman*, Ediciones Octaedro, Madrid, 2016.

GUICHOT REINA, Virginia: “La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum”,

Cuestiones Pedagógicas, número 22, Sevilla, 2012/13, págs. 183-202.

HICKMAN, Larry A. (Ed.) *Reading Dewey: Interpretations for a postmodern generation*, Indiana University Press, Bloomington, 1998.

JAMES, William: *Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Auckland: Floating Press, Auckland, 1907.

-*The Principles of Psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press, Cambridge, 1891.

-*The Meaning of Truth*, Cambridge, MA and London: Harvard University Press, Cambridge, 1979.

KANT, Immanuel: *¿Qué es la ilustración?*, Alianza editorial, Madrid, 2013.

LIPMAN, Matthew: “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, *Ethics in progress*, número 2, Polonia, 2011, págs. 3-16. <https://doi.org/10.14746/eip.2011.1.2>

-“Preparing Teachers to Teach for Thinking”, *Philosophy Today*, número 31(1), Chicago, 1987, págs. 90–96. <https://doi.org/10.5840/philtoday198731123>

-“Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program”, *The Clearing House*, número 71(5), California, 1998, págs. 277–280. <https://doi.org/10.1080/00098659809602723>

LIPMAN Matthew y SHARP Ann: *Investigación ética*, ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret y OSCANYAN, Frederick: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

LOCKE, John: *Some thoughts concerning education*, London, The Black Swan in Paternoster-row, London, 1693.

-*Pensamientos sobre la educación*, Akal, Madrid, 2012.

MALAGÓN PLATA, Luis Alberto, y TAMAYO CUBILLOS, Humberto: *Convergencias y divergencias en el pensamiento*

pedagógico de John Dewey y Lawrence Stenhouse, Ibagué, Universidad del Tolima, 2017.

MONTERO GONZÁLEZ, Martha Soledad, y ROJAS PANQUEVA, Sandra: “Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método” en *Filosofía y educación: en la punta de la lengua*, Comp. Páez Guzmán, Esaú Ricardo, Tunja, 2016, págs.201-228.

PARRA CONTRERAS, Reyber y MEDINA FUENMAYOR, Jesús: “La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos. Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire” en *Telos*, Volúmen IX, Maracaibo, número 1, Maracaibo, 2007, págs.80-89.

PEIRCE, Charles: *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking: the 1903 Harvard Lectures on Pragmatism by Charles Sanders Peirce*, State University of New York Press, Albany, New York, 1997.

RUIZ, Guillermo: “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”, *Foro de Educación*, número 15, Salamanca, 2013, págs. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>.

SIEGEL, Harvey (ed.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press, New York, 2009. doi:10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001

SIEGEL, Harvey, D.C. Phillips, and EAMONN Callan: “Philosophy of Education” en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Ed. Edward N. Zalta, Winter 2018

URL

=
<<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/>>

STACK, Sam, y SIMPSON, Douglas: *Teachers, Leaders, and Schools, Essays by John Dewey*, Southern Illinois University Press, 2010.

TAYLOR Michael, HELMUT Schreier y GHIRALDELLI Paulo:
Pragmatism, education, and children: International philosophical perspectives, Rodopi, Amsterdam, 2008.

