

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

LA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA, LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FILOSOFÍA

Resumen: La bibliografía sobre la enseñanza de la filosofía es abundante, si bien en su mayoría se centra en una investigación filosófica sobre esa enseñanza. Las características de dicho tipo de investigación son bien diferentes a las que se dan en la investigación educativa. Es urgente dedicar mayor atención a esta última investigación, analizando lo que ocurre en la enseñanza de la filosofía con los criterios metodológicos propios de la investigación educativa. Este enfoque permitiría alcanzar conclusiones más enriquecedoras que harían posible una mejora de nuestra práctica y una validación de los argumentos a favor de la presencia de la filosofía en los sistemas educativos.

Palabras clave: Enseñanza, investigación filosófica, investigación educativa.

PHILOSOPHICAL RESEARCH, RESEARCH ABOUT PHILOSOPHY

Abstract: Bibliography about teaching philosophy is abundant, and it is mostly focused on a philosophical research about that teaching. The characteristics of such kind of research are really different from those in educational research. It is urgent to dedicate more attention to this last matter, analyzing what is happening in teaching philosophy with the methodological criteria typical of educational research. This approach would allow to reach more prosper conclusions that would make possible an improvement of our practice and a validation of the arguments in favor of the presence of philosophy in educational systems.

Keywords: Teaching, philosophical research, educational research.

Las personas que nos dedicamos a la actividad filosófica, a hacer filosofía, poseemos criterios, como en cualquier otra actividad intelectual, tanto para realizar nuestro trabajo como para evaluar la calidad del trabajo realizado. La reflexión sobre cuál debe ser el método seguido por las personas dedicadas a la filosofía ha acompañado siempre a la propia actividad de un modo y manera que posiblemente no se dé en ninguna otra disciplina del saber humano. Dadas sus específicas características, no cabe la menor duda de que una parte no secundaria de la reflexión filosófica se centra en el propio concepto de la filosofía y en el método intelectual que la caracteriza. Así lo entendieron los grandes fundadores de la tradición filosófica occidental, los filósofos griegos, quienes dedicaron parte de su esfuerzo a presentar cuál debía ser el método filosófico, fuera este la mayéutica, la lógica o la retórica, y así siguieron entendiéndolo sus sucesores posteriormente, con una importancia todavía más acentuada en la edad moderna, inaugurada precisamente con una obra emblemática: *El discurso del método*.

No existe, desde luego, un acuerdo completo respecto a cuál debe ser el método adecuado de la reflexión filosófica, pero también es cierto que existe un aire de familia que nos permite distinguir con cierta facilidad lo que constituye ese tipo de reflexión y cuándo estamos ante un texto o discurso que lo ejemplifica. Sin ánimo de cerrar el tema en este momento, es posible mantener que hacer filosofía implica, al menos, dos exigencias rigurosas. La primera es asegurar que nuestro proceso de argumentación sea absolutamente cuidadoso en los aspectos formales en el sentido de no cometer ningún tipo de error o falacia. La segunda se centra en un similar rigor en el uso de los conceptos, con especial dedicación a algunos de ellos que están presentes constantemente en nuestra vida cotidiana, aunque no solemos prestarles una atención cuidadosa, por lo que es fácil que se empleen con grandes dosis de ambigüedad o vaguedad. La primera exigencia ha llevado a lo largo de la historia a que en el ámbito de la filosofía se escribieran sólidos tratados sobre la lógica y

la argumentación, el razonamiento formal y el informal. La segunda exigencia es la que está presente en casi todas las obras filosóficas, independiente del tema abordado; recordemos el esfuerzo dedicado a reflexionar sobre conceptos como “realidad”, “ser”, “bondad”, “belleza” y muchos otros.

Como es obvio, la enseñanza de la filosofía –una parte no despreciable de la práctica filosófica– debe ser un espacio y un tiempo en el que se actualizan esos procedimientos propios y específicos de la reflexión filosófica. Resolviendo la polémica entre Kant y Hegel, se enseña la filosofía al mismo tiempo que se enseña a filosofar. Lo primero no puede separarse de lo segundo a no ser que queramos devaluar lo que hacemos y traicionar nuestro propio ejercicio profesional. Lo segundo no se puede llevar adelante si no se hace a través de un conocimiento y familiarización con los textos de la tradición filosófica occidental o de otras tradiciones. La persona que se dedica a estos menesteres debe ser ejemplo en su aula de la aplicación de este método, que también exigirá a sus alumnos. La fundamentación de la conveniencia de incluir la disciplina de la filosofía en el conjunto de los estudios que deben realizar los alumnos es parte de la tarea propia de la reflexión filosófica, aunque la decisión final sobre su inclusión o exclusión del currículo es algo que no compete a los profesionales de la filosofía, sino más bien a la ciudadanía en general que, en las sociedades democráticas, aunque sea por delegación a través de sus representantes, es la que debe tomar ese tipo de decisiones. Por otra parte, la discusión sobre los fines que persigue la enseñanza de la filosofía es algo que también cae bajo la competencia de los procedimientos propios de la reflexión filosófica. Dejo por el momento otras prácticas filosóficas sumamente actuales (como pueden ser el asesoramiento filosófico o los cafés filosóficos) porque pretendo centrarme en los problemas que plantea la enseñanza, en especial la enseñanza formal de la filosofía.

Dicho lo anterior, no debemos ir más allá en el papel asignado a la investigación filosófica. La enseñanza de la filosofía deja de ser un tema exclusivo de dicha investigación y

pasa a ser un tema más de los que caen bajo la lupa de las llamadas ciencias humanas. En éstas, las reglas del juego y las exigencias que deben ser atendidas ya no son las mismas. Resumiendo también de forma drástica el problema, podemos avanzar que en este caso el procedimiento consiste sustancialmente en formular hipótesis explicativas de los hechos que pretendemos aclarar, arbitrar a continuación los instrumentos adecuados de observación y verificar por último el nivel de cumplimiento de la hipótesis inicial. Eso último nos permitirá o bien dar la hipótesis por probada, lo que la convierte de algún modo en tesis, aunque sea provisional y susceptible de posteriores revisiones y comprobaciones, o descartarla parcial o totalmente para formular una nueva hipótesis que será sometida a nuevas comprobaciones. Todo este proceso nos lleva a una adecuada explicación y/o comprensión de los hechos y suele ir vinculado a un uso posterior del conocimiento adquirido para modificar la práctica relacionada con el tema estudiado.

Esta distinción metodológica tiene una importancia decisiva para orientar nuestra reflexión sobre la enseñanza de la filosofía. Considero que existen algunos problemas derivados de no tener en cuenta las diferencias y de aplicar la metodología propia de un campo en el otro, con lo que no se alcanza los objetivos previstos. El profesorado de filosofía suele intentar demostrar la validez de su trabajo profesional y de su presencia en el currículo recurriendo a argumentaciones propias de la reflexión filosófica, que es aquella con la que está más familiarizado y que mejor domina. Como no suele manejar con facilidad la metodología propia de las ciencias sociales, no aborda la explicación y comprensión de su trabajo en el aula con los instrumentos adecuados. De ahí se deriva la elaboración de trabajos que en realidad no alcanzan el objetivo previsto porque no llegan a explicar bien la enseñanza de la filosofía; o simplemente se incurre en el error de dar por probada la validez de esa enseñanza simplemente porque se ha ofrecido una sólida argumentación filosófica, olvidando que este tipo de argumentación no prueba realmente nada. Paso a

ampliar un poco más tanto lo que implican ambos métodos como las consecuencias que de ahí se derivan para elaborar investigaciones sólidas que indaguen en lo que puede ser y aportar la enseñanza de la filosofía.

La investigación filosófica

Una primera aproximación al método filosófico nos hace ver que en realidad comparte con otras investigaciones una misma actitud racional, lo que Mario Bunge denomina la actitud científica.¹ En realidad, lo que nace en el mundo griego es precisamente esa actitud general de uso sistemático de la razón, con la filosofía como tronco básico, fundamento o savia nutricia del árbol del saber, y el resto de las disciplinas científicas como diversos tratamientos de problemas específicos y con el mismo compromiso racional. Y es ese uso el que se difunde en occidente, como actitud más fructífera para entender y resolver los problemas a los que hacemos frente los seres humanos. Desde luego, la actitud racional es tan antigua como la humanidad y está presente en todas las culturas, lo que no quita que debemos reconocer la valiosa aportación de ese específico enfoque surgido en Grecia con un enorme impacto en el posterior desarrollo de las civilizaciones. En ese contexto, el método racional nace en cierta oposición a las explicaciones de tipo mítico o religioso. Soy consciente de que este breve párrafo es susceptible de discusión, pero prefiero no detenerme en ello en estos momentos.

La investigación filosófica como tal posee algunos rasgos que la hacen claramente distinta. Está presente en todas las disciplinas científicas puesto que en todos los campos es necesario tener claros los fundamentos de lo que se está investigando y el alcance y sentido de los conceptos fundamentales que se manejan. Ciertamente los científicos no suelen dedicar mucho tiempo a ese tipo de reflexiones filosóficas sobre su propia disciplina, pues están embarcados en otro tipo de investigación, pero comparten unos supuestos filosóficos pre-

¹ Cf. Bunge, M., *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, Barcelona, Ariel 2ª ed., 1972, pp. 51-52.

vios y cada cierto tiempo se ven obligados a revisarlos en profundidad cuando los nuevos avances o descubrimientos en su respectivo campo ponen en cuestión la interpretación establecida de esos fundamentos filosóficos. Podría bastarnos con recordar la aportación básica de Kuhn o la prolífica contribución de físicos teóricos del siglo XX a la reflexión sobre los fundamentos metafísicos de lo que están haciendo² y eso para limitarnos a contribuciones recientes.

Dejando al margen lo que comparte con toda actitud racional de explicación y comprensión del mundo que nos rodea y de nosotros mismos, podemos señalar que la investigación filosófica se distingue claramente por el tipo de problemas que aborda y por la radicalidad con la que se plantea su reflexión. En ese sentido, como acabo de exponer, no se da nada por supuesto y es justo el hecho de cuestionar todos los presupuestos de los que se parte en una discusión lo que convierte la actividad filosófica en una práctica especialmente inquietante. Va más allá de intentar aclarar aquello que nos puede resultar chocante o provocar cierta perplejidad, o de lo que despierta nuestra curiosidad, para dedicarse a introducir perplejidad en territorios que aparentemente nadie estaba previamente poniendo en cuestión. Fue Sócrates quien mejor puso de relieve ese rasgo de la reflexión filosófica al comparar su propia actividad con la del pez torpedo que con su contacto incomoda al ser humano. Lo que habitualmente damos por supuesto, las creencias profundas en las que se apoyan nuestras ideas –distinción que hacía Ortega y Gasset que puede encontrar respaldo en los actuales planteamientos sobre el aprendizaje de los seres humanos– son sometidas a cuestionamiento para indagar hasta qué punto están fundadas en razones y pueden ser argumentadas y justificadas.

En este sentido es en el que se suele decir que la filosofía aborda dos tipos muy especiales de problemas: por un lado aquellos que se relacionan con nuestras convicciones más

² Cf. Kuhn, T., *The structure of scientific revolutions*, Chicago, Univ. Chicago Press, 1970. También Cf. Prigogine, I., *La nouvelle alliance, métamorphose de la science*, Paris, Gallimard, 1980.

profundas, las más radicales con un rasgo de ultimidad que hace muy difícil, por no decir imposible, profundizar más en la búsqueda de la fundamentación; por otro lado, aquellos que presentan una mayor generalidad, los conceptos que poseen un alcance universal en su aplicación, sin perder por ello densidad en su contenido. Radicalidad y universalidad propias de la filosofía frente lo que define la investigación científica, esto es, partir de supuestos aceptados sin revisión y centrarse en problemas específicos o locales. No es de extrañar, por tanto, que sean propios de la filosofía discusiones sobre lo que los clásicos llamaban grandes trascendentales del ser, la verdad, el bien y la belleza, con la reflexión sobre el ser y la realidad como problema ineludible.

Partiendo de esa orientación general, es posible establecer una breve enumeración de preguntas y destrezas que aparecen habitualmente en las discusiones filosóficas. En la práctica de la enseñanza de la filosofía procuramos prestar atención y facilitamos que el alumnado las desarrolle; algo similar es lo que se hace en la práctica filosófica que se realiza bien sea en el contexto de los cafés filosóficos o en los del asesoramiento filosófico, o en otros contextos más diversos. Entre ellas se encuentran, sin duda, las siguientes:

1. No pretende llegar a una conclusión definitiva, sino más bien a intentos provisionales de solución.
2. Emplea los criterios de la lógica y del buen razonamiento en su intención de alcanzar un pensamiento claro y riguroso.
3. Intenta aclarar los términos, reducir la vaguedad y la ambigüedad.
4. Trata de ámbitos de la experiencia que son obviamente abiertos, que provocan nuestra perplejidad y nos perturban.
5. Exige una indagación sobre problemas corrientes más amplia que lo normal.
6. Escudriña los presupuestos más de lo que se suele hacer; busca iluminar los aspectos problemáticos de conclusiones ya aceptadas.

7. Está abierta a puntos de vista nuevos, aunque con una actitud crítica. Si aparece una idea diferente que parece ser sólida, la discusión la acepta como nuevo paradigma.
8. Tiende a seguir la argumentación hacia donde ésta conduzca; puede, pero no es necesario, atenerse a un plan de trabajo claramente definido.
9. Acepta las anécdotas, pero sólo como ejemplos de un concepto más amplio.
10. Las diferentes aportaciones tienden a relacionarse entre sí, mostrando acuerdos o desacuerdos y construyéndose las unas a partir de las otras.
11. No es necesario que los participantes intenten vencer, sino más bien que pretendan aprender.
12. Va de lo concreto hacia un nivel más general, o intenta aclarar conceptos generales aportando ejemplos concretos que sean relevantes.
13. Pone a prueba esos ejemplos utilizando contraejemplos.
14. Exige claridad.
15. Se ofrecen razones para apoyar lo que se está diciendo.
16. Se ponen de manifiesto o se prueban los supuestos de los que se parte.
17. Se reconoce o se realizan inferencias e implicaciones.
18. Plantea una exigencia de verdad.
19. Se ponen ejemplos y contraejemplos.
20. Se formulan hipótesis y se exploran las consecuencias.
21. Abre y descubre ámbitos de perplejidad.

La larga enumeración anterior no pretende ser en absoluto exhaustiva, pero considero que es bastante aproximada, aunque eso no quiere decir que muchas de las destrezas o actividades que se incluyen en esa relación están igualmente presentes en otras actividades no filosóficas. En esta línea es

en la que se mueven autores como Lipman o Sharp,³ por citar a dos figuras relevantes en el campo de la didáctica de la filosofía, pero también es posible incluir a otros autores, como Oscar Brenifier que ofrecen una perspectiva diferente aunque muy próxima.⁴ Thecla Rondhuis ha elaborado un trabajo muy interesante en el que pretende enumerar ciertos rasgos propios de la actividad filosófica, con el objetivo de analizar posteriormente lo que ocurre en el aula.⁵ Coincide básicamente con lo anterior al distinguir la presencia de destrezas analíticas y de razonamiento; recoge también la exigencia de abordar los problemas de ambigüedad y vaguedad en un esfuerzo por ganar claridad; señala, por último, la importancia que la filosofía confiere a relacionar conceptos abstractos con la experiencia de la vida cotidiana. Lo interesante de esta aportación radica en que mantiene que existe un sólido acuerdo entre los profesionales del ámbito de la filosofía sobre los rasgos que definen una discusión filosófica y al mismo tiempo aborda un procedimiento para averiguar en qué medida ese diálogo filosófico se lleva a cabo en un aula, llámese esta comunidad de investigación en la tradición de filosofía para niños o tetralogo, como la denomina esta autora.

Teniendo en cuenta estos enfoques, no es de extrañar que podamos situar a la actividad filosófica en el marco general de lo que se ha llamado, en la reciente tradición los saberes que buscan comprender el mundo más que explicarlo. La distinción, que se remonta al propio Dilthey, ha hecho correr bastante tinta en la literatura especializada y puede haber provocado algunos enfrentamientos o dicotomías que no han sido muy útiles. Es cierto que en toda investigación están presentes en mayor o menor grado los esfuerzos por explicar (lo que implica una cierta orientación hacia la búsqueda de relaciones de causalidad) y por comprender (lo que significa so-

³ Cf. Lipman, M., *Philosophy goes to school*, Temple Univ. Press, 1988; También Cf. Sharp, A. & Splitter, L., *Teaching for better thinking. The Classroom community of inquiry*, Melbourne, ACER, 1995.

⁴ Cf. Brenifier, O., *El diálogo en clase*, Sta. Cruz de Tenerife, Idea, 2005.

⁵ Cf. Rondhuis, T., *Philosophical Talent*, Tesis doctoral no publicada, 2005.

bre todo profundizar en el sentido que tiene la realidad que nos rodea y las relaciones que guarda cada parte concreta con el conjunto). En todo caso, la filosofía se sitúa más próxima a este segundo esfuerzo precisamente por insistir en la necesidad de ofrecer una visión global del mundo en el que vivimos y del propio ser humano, procurando de ese modo dotar de sentido a la propia vida. No conviene de todos modos llevar la contraposición demasiado lejos, en especial porque podría llevarnos a incidir de nuevo en un enfrentamiento estéril entre ciencias duras y débiles, entre tecnologías instrumentales y saberes humanísticos. En todo caso, no debemos nunca oponer la investigación filosófica a la que realizan las ciencias pues más bien se complementan; la filosofía en absoluto está centrada en especulaciones vacías sobre temas en los que todavía la ciencia no ha proporcionado un conocimiento fiable. Tal como la he definido aquí, siguiendo lo que habitualmente hacen los filósofos, se trata de un saber general y globalizador que intenta aclarar los últimos supuestos en los que se basa nuestro conocimiento y dar sentido al conjunto de saberes y prácticas que llevamos a cabo los seres humanos. Una exposición sobre metodologías de investigación debe dar cuenta tanto de las diferencias como de las estrechas relaciones entre diferentes tipos de metodologías.⁶

Y eso está presente en todas las grandes tradiciones filosóficas actualmente vigentes. En la filosofía contemporánea encontramos básicamente tres grandes maneras de ejercer la investigación filosófica sin salirse en última instancia del marco general aquí expuesto.⁷ Una gran corriente es la inaugurada por Husserl con su método fenomenológico; sus propuestas de una filosofía como ciencia estricta han gozado de gran predicamento y en cierto sentido están presentes en todos los autores, pero de forma especial en los existencialistas. La segunda corriente es la que ha venido en llamarse filosofía analítica, iniciada por Wittgenstein y con valiosas y abundan-

⁶ Cf. Bochenski, I., *Los métodos actuales del pensamiento*, Madrid, Rialp, 1973.

⁷ Cf. Sáez Rueda, L., *Movimientos filosóficos actuales*, Madrid, Trotta, 2001.

tes aportaciones en todos los campos del saber filosófico. El lenguaje constituye posiblemente para esta corriente el tema central de su reflexión y a su análisis ha dedicado gran parte de sus esfuerzos. Por último, la hermenéutica, que en parte podemos considerar como una fusión de las dos anteriores, hunde sus raíces en etapas anteriores y experimenta una gran eclosión en el siglo XX con filósofos y contribuciones de enorme influencia. Ciertamente existen algunas variantes en la metodología de investigación que cada una de estas corrientes ejerce, pero también existen grandes relaciones y la labor de muchos filósofos se realiza en territorios y con metodologías que deben algo a cada una de esas tendencias sin que sea posible adscribirlos a ninguna de ellas.

La investigación sobre la filosofía

Dicho todo lo anterior, pasamos a un ámbito completamente distinto. En este caso el objetivo no es poner en práctica la investigación filosófica sino el investigar qué es lo que ocurre cuando dicha investigación se ejerce. Es decir, lo que nos ocupa en estos momentos es incrementar nuestro conocimiento sobre la actividad filosófica y, al mismo tiempo, explicar cómo se desarrolla esa actividad. Entramos de este modo en el terreno de las ciencias, más en concreto de las ciencias humanas y sociales y, por tanto, debemos estar atentos a la metodología investigadora de esas ciencias que es claramente distinta a la propiamente filosófica, como he expuesto anteriormente.⁸ Las diferencias más significativas, en una primera aproximación, son la de centrarse en un tema muy concreto y la de elaborar hipótesis que deben ser empíricamente verificadas. El objetivo podrá ser más bien la pura comprensión de lo que ocurre, incluyendo la explicación de las causas o condiciones que hacen que ocurra, o la búsqueda de propuestas que nos encaminen a introducir cambios que mejoren lo que sucede en una actividad filosófica. Ciertamente este tipo de investigación puede y debe ir acompañada de la correspon-

⁸ Cf. Sigurdardóttir, B., *Overarching Statement*, Montclair, unpublished manuscript, 2002.

diente reflexión filosófica que indague en el sentido global de la misma y en los supuestos de los que parte, pero eso no quita para que una vez metidos en el proceso de investigación sea necesario atenerse a unas reglas metodológicas bien diferentes a las que están presentes en la investigación filosófica.

No tener clara esta diferencia de planos provoca que los filósofos, que son quienes ejercen habitualmente la práctica de la filosofía en la enseñanza de la misma, tiendan a emplear su propia forma de investigar cuando abordan cuestiones que sólo se pueden abordar con otras metodologías. Pensemos, por ejemplo, en dos problemas básicos y elementales: ¿Realmente se está haciendo filosofía en una clase de filosofía? ¿Qué consecuencias tiene dicha enseñanza para el proceso educativo del alumnado? Para responder ambas preguntas no podemos quedarnos en reflexiones generales sobre el papel y sentido de la filosofía y de su enseñanza; si así lo hiciéramos, seríamos dignos de la acusación de estar haciendo especulación vacía no tanto por utilizar los procedimientos propios de la investigación filosófica cuanto por el hecho de hacerlo fuera de lugar, en un ámbito que no le incumbe. Si nos atenemos a lo que presentan revistas especializadas del gremio del profesorado de filosofía, podremos ver con claridad esta diferencia. La revista española *Paideia* se queda estrictamente en el plano de la investigación filosófica y sólo de vez en cuando publica algo que tenga que ver con la enseñanza de la misma y más bien en plan descriptivo. Una situación similar es la de la revista alemana *Zeitschrift für der Didaktik der Philosophie und Ethik*, aunque en esta última abundan los artículos centrados en la enseñanza, si bien son básicamente análisis descriptivos (¿fenomenológicos?) de lo que se hace en el aula con la intención de compartir un saber práctico. Otras importantes revistas, *Teaching Philosophy* y *Diotime L'Agore*, mantienen una línea similar a la anterior, si bien en la segunda se incluyen algunos trabajos que van más en la línea de una estricta investigación.

La novedad en este sentido la constituye, sin duda, una revista centrada en la enseñanza de la ética, pues en su mayo-

ría está ocupada, por personas que proceden del campo de la psicología moral y, por tanto, están acostumbradas a la investigación científica. *Journal of Moral Education* viene publicando desde hace ya muchos años importantes trabajos en los que se analiza con metodología científica lo que ocurre en la enseñanza de la ética, incluyendo igualmente rigurosos análisis filosóficos sobre el tema. En este caso la influencia de Kohlberg ha sido decisiva para dar este enfoque a la reflexión sobre la educación moral. Lo que aquí marca la diferencia es el hecho de que un grupo de científicos, procedentes en este caso de la psicología, se deciden a investigar en qué consiste el desarrollo moral y cómo se logra mejorar ese desarrollo a través de la educación. Y para ello plantean hipótesis contrastables, que puedan ser empíricamente verificables, con investigaciones replicables en cualquier lugar del planeta por equipos científicos diferentes. Ciertamente no abundan las hipótesis completamente verificadas y estamos en un campo en el que las divergencias de todo tipo son abundantes, pero el camino está claramente planteado y se avanza con seguridad.

Lo mismo tengo que decir del planteamiento elaborado por Matthew Lipman y sus colaboradores, que se refleja en la revista del Institute for the Advancement of Philosophy for Children (*Thinking*) y en otras revistas próximas a esa línea de trabajo, como *Analytic Teaching*; estas publicaciones son un buen ejemplo de cómo se pueden complementar la investigación filosófica y la científica en un mutuo enriquecimiento. Matthew Lipman formuló una tesis contundente y precisa a finales de los años sesenta: es imprescindible iniciar en la infancia el arte de pensar de forma crítica y creativa y eso se consigue gracias a la enseñanza de la filosofía, entendida esta enseñanza de una manera muy específica en sintonía con el modelo dialógico socrático. Es decir, si los niños hacen filosofía en el aula, desarrollarán las habilidades propias del pensamiento crítico, creativo y solidario que son indispensables en sociedades democráticas complejas. Lo importante es que desde el origen del desarrollo de este nuevo programa educa-

tivo, conocido internacionalmente como Filosofía para Niños, se afrontó decididamente el reto de demostrar la certeza de la tesis fundamental. En el primer libro de Lipman,⁹ se incluyen algunos estudios realizados por investigadores educativos a los que Lipman acudió para poder abordar ese tipo de estudios, en los que se somete a contrastación la hipótesis inicial y se comprueba su validez. Desde entonces hasta ahora, la investigación educativa no ha cesado en este campo y en la revista *Thinking* se encuentran numerosas referencias. En el grupo de trabajo que coordino en España hicimos una revisión de dichas investigaciones que pone de manifiesto que son ya muchos los estudios realizados y los datos acumulados sobre el impacto de la práctica filosófica en la enseñanza.¹⁰ Al mismo tiempo realizamos un meta-análisis sobre las investigaciones centradas en el desarrollo cognitivo en el que se evalúan los logros de la aplicación del programa y también se hacen algunas consideraciones metodológicas que han servido de base para este trabajo.¹¹

Esta línea de investigación no deja de plantear serios problemas tanto en el orden estrictamente metodológico propio de la investigación científica como en el de la fundamentación filosófica del propio esfuerzo del investigador. Si se consultan los artículos sobre aspectos metodológicos incluidos en el trabajo antes mencionado, podremos ver el amplio abanico de posiciones acerca de este tema. Dejando al margen las posiciones más radicales que consideran completamente invaluable la enseñanza de la filosofía,¹² al menos con los patrones habitualmente aceptados en la investigación científica y con los objetivos planteados por el programa de filosofía para niños, podemos dar por completamente asentada, con abundante y valiosa producción, la tesis de que es posible

⁹ Cf. Lipman, *Philosophy goes to...*, cit.

¹⁰ Cf. Cebas, E., y García, F., *Research on Philosophy for Children*, en <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>, 2004.

¹¹ Cf. Colom, R., García, L., Rebollo, L., "Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis" en: *Thinking*, vol. 17 (2005) n. 4.

¹² Cf. Heynes, F., "Growing Communities", Paper presented in Winchester, 2001.

realizar este tipo de investigación y que es necesario hacerla. Eso sí, podemos igualmente detectar diversos enfoques que, sin ser en principio excluyentes, bien es cierto que ponen de manifiesto pretensiones diferentes. Son tres los modelos que me gustaría tener en cuenta.

El primero de ellos es el que guía el trabajo de nuestro grupo de investigación, que guarda estrecha relación, por citar sólo un ejemplo, con el trabajo que desarrollan en Canadá (Québec) diversas personas. En este caso se parte de analizar cuáles son las dimensiones de la personalidad que, según los planteamientos de filosofía para niños, intentamos potenciar en el aula. Para cada una de estas dimensiones se ofrece una definición precisa, procurando que sean dimensiones que cuentan ya con aceptación en el área de la psicología de las diferencias individuales. A continuación se plantean variables de observación que permiten al profesorado detectar en la comunidad de investigación las manifestaciones de dichas dimensiones. Como no podía ser menos en una propuesta de investigación, se pasa a proponer diversos instrumentos de medida que harán posible averiguar el grado en el que cada alumno ha llegado a dominar la destreza analizada. Sobre todo nos interesa conocer el punto de partida y el de llegada para detectar el impacto del programa. No se establece una especial diferencia entre instrumentos más cualitativos y otros estrictamente cuantitativos, elaborados *ex profeso* por los investigadores o disponibles en el mercado de los *test psicométricos*. Lo importante es que nos permitan detectar ese crecimiento. Por último, y esto es decisivo, se ofrecen instrumentos de trabajo en el aula para que el profesorado pueda prestar atención al tema y favorecer que los alumnos mejoren.¹³

En el planteamiento anterior se responde, por tanto, a las preguntas claves sobre evaluación: qué, cómo, quién y para qué. Ahora bien, insisto en que hay otros enfoques muy suge-

¹³ Cf. García, F., y otros, *La estimulación de la inteligencia*, Madrid, Ediciones De la Torre, 2002.

rentes que deben ser tenidos en cuenta. Sin plantearlos como oposición al modelo más cuantitativo anterior, hay autores que reivindican una metodología evaluativa más cualitativa, que hunde sus raíces en otras orientaciones que han ido teniendo auge en las ciencias humanas para hacerse cargo de la complejidad del tema que investigan. Hay una obra colectiva que expone con rigor las diferentes posibilidades de investigación educativa, con variedad de métodos y enfoques en la que podemos apreciar esos modelos complementarios, más que alternativos.¹⁴ En el campo de filosofía para niños la contribución más importante es la de Richard Morehouse y Pamela Maykuit. En este caso resulta muy interesante observar cómo vinculan los dos extremos que abordo en este trabajo: la investigación filosófica y la investigación sobre la enseñanza de la filosofía. Por eso mismo su primer capítulo está destinado a indagar sobre los fundamentos filosóficos de la investigación cualitativa.¹⁵ Lo que resulta muy interesante de este trabajo, que está igualmente presente en el anterior, es el que ofrece indicaciones al profesorado para que aborde la evaluación o investigación de su propia práctica docente, siguiendo de ese modo el camino abierto hace ya tiempo por Kemmis, Stenhouse y otros.¹⁶

Es importante insistir en esto porque de ese modo cierro el círculo abierto con este análisis. La filosofía como actividad es una propuesta de indagación sobre la propia práctica y sobre las teorías en las que se sustenta dicha práctica. Es, siguiendo lo que dice Lipman, una actividad metacognitiva que tiene el propio pensamiento como objeto de reflexión. Pues bien, lo más coherente en ese sentido, es que la práctica filosófica se convierta así en tema de investigación y que eso se realice recurriendo a diferentes procedimientos propios de la

¹⁴ Cf. Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza*, vol I, Barcelona, Paidós, 1989.

¹⁵ Cf. Maykut, P., y Morehouse, R., *Beginning Qualitative Research. A philosophical and practical guide*, London, Falmer press, 1994.

¹⁶ Cf. Kemmis, S., McTaggart, R., *Cómo planificar la investigación en la acción*, Barcelona, Laertes, 1988.

investigación en ciencias humanas. Invitamos de ese modo a profesores y alumnos a que analicen con rigor qué es lo que exactamente ocurre en el aula cuando están haciendo filosofía con la intención de que eso les proporcione una comprensión más profunda de su actividad y les ayude a introducir las mejoras oportunas. Y ese, y no otro, es el planteamiento que aparece en la tercera línea de trabajo de la que quería hacerme eco. Me refiero a la que han desarrollado el grupo de trabajo constituido en torno al IREF, con la orientación de Angélica Satiro e Irene de Puig. Plantean estas autoras y sus colaboradores lo que han llamado evaluación analógica figurativa.¹⁷ El nombre es muy revelador de cuál es su manera de entender la evaluación. Se decantan más por esta última que por la investigación propiamente dicha y recurren a procedimientos que aprovechan las posibilidades interpretativas del razonamiento analógico y de las imágenes. Ganan con ello tres objetivos importantes. Es el primero el de implicar a todos los miembros de la comunidad de investigación, estudiantes y profesores facilitadores; invitan a continuación a ejercer la reflexión sobre la propia práctica, recurriendo para ello a analogías con las que se provoca la capacidad de profundizar reflexivamente, exigiendo además amplias dosis de pensamiento creativo y colaborativo. Por último, su evaluación tiene como finalidad última procurar una retroalimentación a la comunidad para que pueda ir mejorando su propia práctica filosófica, aclarando tanto lo que de hecho está haciendo como los criterios en los que se apoya para evaluar lo que hace.

Breve conclusión

A pesar de la brevedad y densidad de lo que acabo de exponer, espero que la tesis básica haya quedado bastante clara. Quienes, como es mi caso, estamos seriamente comprometidos con la actividad filosófica y además intentamos que dicha actividad tenga una presencia efectiva en el proceso educati-

¹⁷ Cf. Andrés, I., y otros, *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*, Barcelona, Eunmo Octaedro, 2005.

vo de las personas, tenemos, entre otros, dos retos: hacer bien filosofía y conseguir que dicha práctica tenga consecuencias positivas para los estudiantes desde su infancia hasta la vida adulta. Es una única actividad que demanda un serio esfuerzo si bien se trata de uno que resulta muy gratificante para las personas implicadas. Requiere que seamos capaces de hacer bien filosofía lo que equivale a aceptar la exigencia de alcanzar una sólida familiarización con los métodos que son propios de la investigación filosófica. Resulta igualmente necesario desarrollar nuestra capacidad de aplicarla bien en la educación y para ello tenemos que ser capaces de averiguar qué es lo que efectivamente ocurre en nuestras aulas, lo que nos lleva a estar familiarizados con los métodos que son propios de la investigación educativa. Ambas metodologías son necesarias aunque es posible que no seamos expertos en las dos y nos veamos llevados a solicitar el asesoramiento, ayuda y colaboración de aquellas personas que dominan cualquiera de los dos modelos de investigación que, por otra parte, se fecundan mutuamente. Lo que no podemos ni debemos hacer es confundir los ámbitos de aplicación de cada uno de estas dos formas de investigar.

Universidad Autónoma de Madrid
fgam0044@ficus.pntic.mec.es