

Thinking together, living fully. Experiencing philosophy with children

Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas

Paolo SCOTTON, PhD. Assistant Professor. Universidad Pública de Navarra (paolo.scotton@unavarra.es).

Abstract:

Philosophy with children is an ambitious pedagogical project based on a structured meditation on the conditions that make it possible and the object and aims of the educational process. This article presents a systematized overview of the main features of Philosophy for Children (P4C), considering it to be a multifaceted and plural approach that, despite the different theorizations proposed, still possesses some basic common traits. Starting from a review of the academic literature on the topic, this article presents some of the main conceptual and practical limitations of P4C, in relation to its theoretical insight and its practical implementation. These are potentially damaging criticisms, which, if not given serious consideration, could invalidate this educational approach. After a

critical discussion of the weak points of P4C, this article shows the need to reframe clearly the nature of educational practice in general and how philosophical reflection in particular can contribute to it. Accordingly, educational experience is thought to be a radical process of creation of shared meaning by a community of inquiry involved in a shared rational and emotional search for truth. Consequently, this article proves the profound value of this educational approach, which can foster a well-rounded education of people and their full integration into the social and cultural context, enabling them to enjoy a flourishing and authentic life.

Keywords: educational philosophy, educational theories, educational methods, thinking, critical sense, moral education, social education.

Revision accepted: 2019-10-03.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 275 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Scotton, P. (2020). Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía para los niños y niñas | *Thinking together, living fully. Experiencing philosophy with children. Revista Española de Pedagogía*, 78 (275), 103-118. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-06>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

year 78, n. 275, January-April 2020, 103-118
revista española de pedagogía



Resumen:

La filosofía con los niños representa una ambiciosa propuesta educativa que se basa en una articulada reflexión acerca de las condiciones de posibilidad, el objeto y las finalidades del proceso educativo. Este artículo presenta de forma sistematizada los rasgos principales de la filosofía con los niños, considerándola como una propuesta con múltiples facetas la cual, sin embargo, posee algunos elementos comunes a todas sus distintas vertientes. A partir de la revisión de la amplia literatura existente sobre el tema, se presentan algunos de los límites conceptuales y materiales más significativos de la filosofía con los niños, relacionados tanto con su marco teórico como con su implementación práctica. Se trata de unas críticas potencialmente demoledoras que, si no son tomadas en cuenta de forma adecuada, pueden poner en riesgo la validez misma de esta propuesta educativa. Después de una discusión crítica de los puntos débiles de la fi-

losofía con los niños, el artículo demuestra la necesidad de replantear con claridad la naturaleza de la práctica educativa en general, y la aportación que a la misma puede ofrecer la reflexión filosófica en particular. Este replanteamiento abre el camino a una redefinición de la experiencia educativa, entendida como proceso radical de creación de sentido compartido por parte de una comunidad de indagación involucrada de forma conjunta, racional y emocionalmente, en la búsqueda de la verdad. Consecuentemente, el artículo demuestra la profunda actualidad de esta propuesta educativa, capaz de fomentar una educación integral de las personas, y su plena integración en el tejido social y cultural, haciendo posible el florecimiento de una vida auténtica.

Descriptor: filosofía de la educación, teorías de la educación, métodos educativos, pensamiento, sentido crítico, educación moral, educación social.

1. Introduction

It is 45 years since Matthew Lipman (1923-2010) published the second revised version of his book *Harry Stottlemeier's Discovery* (1974). This is a significant date, as in the same year, the Institute for the Advancement of Philosophy for Children was founded as part of Montclair State College, New Jersey. And so Philosophy for Children — and adolescents — (P4C) started to take shape as the result of a process of research this American philosopher and

educationalist had been pursuing since the late 1960s (Naji & Hashim, 2017).

The basis of the P4C project was a profound and explicit theoretical reflection on the nature of the process and practice of education and the function of education for both the individual and society. Indeed, Lipman was convinced that schools should be concerned with ensuring children could think critically, both individually and as a group, rather than

teaching children specific content and evaluating them on the basis of how well they could reproduce it. In his own words, «education is the outcome of participation in a teacher-guided community of inquiry, among whose goals are the achievement of understanding and good judgment» (Lipman, 2003, p. 18). To achieve this aim and so lay the foundations for what he called the new «reflexive paradigm» in education, Lipman believed that there was no more effective tool than philosophy, as it could promote the development of true critical thinking. Based on this consideration, throughout the 1970s and 1980s Lipman dedicated himself to making a series of theoretical contributions and writing educational books that strengthened the principles and practice of philosophical work with children in the classroom. His aim was that of turning them into critical thinkers who can make productive judgements, being guided by rational criteria and standards, sensitive to context, and able to correct themselves (Lipman, 2003).

Since then, P4C has been constantly evolving thanks to the important work of Lipman's collaborators and the numerous contributions from its supporters and detractors. In the field of academia and in popular culture alike, especially thanks to the success of the documentary *Socrates for 6-Year Olds* broadcast by the BBC in 1990, P4C has become ever more important and is now a reality for students, education professionals, and researchers. P4C associations and centres have been formed in much of the USA, Europe, Australia, etc., and P4C programmes are

in place in over 60 countries around the world, including Spain, where it is also known as *Filosofía 3-18* (3-18 Philosophy) because of the age range of the students it covers.

P4C has also caught the attention of international bodies thanks to its good results with regards to improved academic performance (García Moriyón, Robello, & Colom, 2004; Trickey & Topping, 2004, 2007; Gorard, Siddiqui, & See, 2015; Tian & Liao, 2016), capacity for critical reflection (Soter et al., 2008; Murphy, 2009), and transference of these skills to the social setting (Reznitskaya et al., 2012; Gorard, Siddiqui, & See, 2017). For all of these reasons, it is regarded as an educational practice that effectively cultivates democratic citizenry that is able to meet the demands of the times (Makaiau, 2015; Echeverría & Hannam, 2017). This is demonstrated by the fact that, as long ago as 2007, UNESCO recognised the importance of introducing philosophy into schools to encourage critical thinking, educate children about life in society, and promote genuine democratic education. At the same time, it offered to contribute to the development of a movement that was gaining ever more recognition and popularity (UNESCO, 2007).

However, despite the enthusiasm surrounding this pedagogical project, a more measured examination of P4C shows it to be a complex phenomenon with internal differences, something that is subject to criticisms and has possible incongruities, a proposal in a continuous process of creation and self-correction. All of this makes this approach a fertile ground for

philosophical and pedagogical experimentation, which is a very interesting area for exploration in order to question the meaning of educational practice at all levels. To define the basic aspects of P4C, the article first presents its different forms (§1), opting for a conceptual categorisation rather than a generational one. Next, it briefly sets out the criticisms directed at this movement, both in relation to its philosophical aspect (§2) and its pedagogical principles (§3). Taking these critical voices into account, some possible responses are profiled, from a theoretical and practical perspective (§4). These observations inspire a reappraisal of the function of education and philosophical reflection in the pedagogical sphere, where P4C is seen as an intellectual and emotional adventure, an experience of a fulfilled life, and a driving force for social changes that can create a more humane world, with a shared meaning (§5).

2. Philosophies and childhood

According to Reed and Johnson (1999) and Vansielegem and Kennedy (2011), two different generations can be discerned in P4C. The first dates back to the works of Lipman and Sharp, and is characterised by being primarily interested in the development of children's critical thinking. It regards children as potentially rational beings who develop in a social setting where they can, if guided correctly, develop their capacity for critical judgement. The second generation, which started with the work of Matthews in the early 1980s, eschews this pure ideal of rationality and reflexivity to which Lipman

partly aspired, instead seeing P4C as a creation of spaces for dialogue where the children's own voices could be heard (Matthews, 1982). Philosophy *for* Children thus becomes Philosophy *with* Children, giving more importance to the creative moment and no longer having a primarily instrumental role in developing reasoning. This second generation has a clear ethical intent, as children would be able to develop their moral reflection through dialogue. At the same time, the fact it defends the validity of philosophy done by children would open the path to a new way of conceiving the very meaning of philosophical practice. In Murriss's words, «philosophy as a discipline could learn something from children engaged in philosophical enquiry» (Murriss, 2000, p. 271).

According to Johansson (2018), a third generation can be seen in addition to these two generations. This third generation is characterised by hybridisation with critical pedagogy, thus foregrounding P4C's questioning of the social context in a more or less critical way (Kohan, 2014). In this regard, Jordi Nomen (2018) refers to the need to combine «careful thought» with speculative thought, which he defines as: «that thought which is concerned with the correctness of our thought from the point of view of our values, and which emphasises an active commitment between thought, word, and action» (Nomen, 2018, p. 77). The Catalan educator therefore proposes «opening up spaces for quality participation that empowers children and allows them to expand their comfort zone» (Nomen, 2018, p. 79). More radically, in

his recent studies of the value of P4C in multicultural contexts, marked by situations of violence and marginalisation, Arie Kizel (2016, 2017, 2019) turns the doubt children express into the basis for questioning reality and the motor that provides the impetus for action that is committed to the surroundings and so makes real change in society possible.

The generational divide can, however, cause misunderstanding if it is conceived as a contrast between different eras. In fact, this division cannot be understood as the expression of a progressive path or as a juxtaposition of watertight compartments. On the contrary, instead of generations we could speak of different sensibilities, which currently contribute unevenly to the composition of the complex prism P4C represents. To account for the diverse nature of this pedagogical perspective, it seems more appropriate to move from a chronological categorisation, suggested in various studies, to a conceptual division.

According to this perspective, within the diversity of P4C, different forms of philosophical discourse would coexist: a) logical-pragmatic; b) anthropological; c) moral; d) political. Clearly, none of these categories is exclusive in character, and from a philosophical and a pedagogical viewpoint alike, they can all, in principle, coexist within the same theoretical perspective and a specific educational practice. Nonetheless, it is easy to note the prevalence of some authors over others among the different ones associated with this pedagogical current.

Far from being a problem, this diversity seems to be a strength for P4C: a flexible proposal that is constantly open to listening to different contributions and seeks out convergences between perspectives without artificially reducing them to oneness. As José Ortega y Gasset argued, philosophical diversity is not a problem in itself, but becomes one insofar as: «It is a sign of the condition of disassociation, of insufficient cohesion in the social body», or reveals a radical «incompatibility» between different approaches (Ortega y Gasset, 2010). Therefore, analysing the criticisms aimed at P4C has a dual objective: on the one hand, understanding how far these derive from a radically different vision of the mission of education and, on the other, clarifying the possible internal incoherencies and aporias in P4C itself.

3. Criticisms of P4C

This section attempts to clarify some of the most problematic aspects of P4C in relation to the theoretical prerequisites that implicitly or explicitly form the basis of this educational proposal.

3.1. Self-referential play

One of the most noteworthy aims of P4C, according to the founder of this pedagogical movement, Matthew Lipman, is to offer children useful and appropriate tools to formulate a correct judgement (Vansieleghem & Kennedy, 2011). Philosophy is necessary to achieve this aim as, according to Wittgenstein's teachings, it is a struggle against the sorcery of the

intellect through language (Wittgenstein, 1971). In other words, clarifying the meaning of words and the logical relationships created between them would help clarify the meaning we attribute to the phenomena of which we speak. And so, clarifying the meaning of our common language creates the possibility of establishing criteria and standards that help determine the correctness and validity of one argument against another, rejecting discourses that do not respect these norms.

The criticism of this way of interpreting philosophy as a logical-argumentative resource that would be responsible for producing the correct discourse dates back as far as Plato. Plato was aware of the existence of the view of philosophy as a desire to defeat one's opponent by having the best argument, without truly wishing to understand, and he advised avoiding teaching philosophy to the young, for: «lads, when they first get a taste of disputation, misuse it as a form of sport, always employing it contentiously, and, imitating confuters, they themselves confute others. They delight like spies in pulling about and tearing with words all who approach them» (Plato, 1967-1979, VII, 539b). In this way, philosophy would become a mere word game, a sophisticated struggle concerned only with being right and not with seeking a shared rationality. An activity that puts aside the existential requirement to escape from the linguistic game to take an interest in what is happening outside it. Quite the opposite of what Plato claimed true philosophy should be, namely a practice

of shared conversation that creates vital energy and passion. As Plato wrote in his famous seventh letter: «As a result of continued application to the subject itself and communion therewith, it is brought to birth in the soul on a sudden, as light that is kindled by a leaping spark» (Plato, 1967-1979, 341d-e).

3.2. The impossibility of metacognition

The second criticism relates to children's cognitive development and so to the anthropological sphere of P4C, in the broad sense. Based on Piaget's observations on the developmental stages of human psychology, children would not have the capacity to reflect critically and self-critically on the actual content of their own thought. As philosophy is an eminently reflective activity, students' cognitive limitations will have a significant effect on the potential success of this practice (Kitchener, 1990; White, 1992). This criticism is based on a position that regards philosophy as the highest expression of human rationality, which is the capacity to abstract essences based on specific cases, achieve suitable generalisations, and reflect self-critically on the cognitive processes that lead discourse towards a certain conclusion (Pritchard, 1998). This is a criticism that mainly affects what is described as the first generation of P4C above, which is predominantly concerned with making children into perfectly rational beings, according to a perspective that apes adult rationality, turning children into the ideal «abnormal child» (Murriss, 2015).

3.3. Relativism or absolutism

From the moral perspective, P4C has been subjected to conflicting but similarly harsh criticisms. A first criticism can already be detected in Aristotle's work. He claims that ethical knowledge differs from intellectual knowledge; the former is a type of practical knowledge, not theoretical, that is the product of experience and constant action (Aristotle, 2014, II, 1103a-b). Consequently, practical wisdom can only be fully developed in older people and not among children and youths, who would still be morally inexperienced (Berti, 2015).

Furthermore, even accepting the possibility of acquiring a form of moral wisdom during childhood and adolescence, two important criticisms relating to the content of this moral education are directed at P4C. On the one hand, the open inquiry P4C sets out to perform with children without first presenting answers and without attempting to inculcate any type of prejudgement regarding the questions posed, would open the door to possible moral relativism (Coppens, 1998). In Lipman's own words, P4C «is concerned not to inculcate substantive moral rules, or alleged moral principles, but to acquaint the student with the practice of moral inquiry» (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980, p. 60). And so a lack of positive ethical principles would seem to open the path to possible moral relativism. Relativism, according to Adela Cortina's definition (1998, p. 25), is the position that «states the impossibility of recognising a universality, whether it be formal or in

terms of an aspiration», with regards to formulating value judgements. Therefore, claiming that P4C leads to moral relativism involves supporting the idea that subjecting our moral convictions to critical evaluation makes it impossible to judge their validity, to find an agreement on the foundation of our very knowledge.

Conversely, the constant attention P4C pays to the education of children as moral agents, individuals who are epistemologically responsible for their own actions (García Moriyón, 1999; Prichard, 2013; Gasparatou, 2017) has been the object of the opposite criticism. Namely, that trying to instil certain moral values in children usurps their parents' educational prerogative (Law, 2008; Gregory, 2011). The argument that it is necessary to question the validity of our beliefs and our cultural and moral taboos would make for an approach that is unquestionable, imposing a non-neutral compromise regarding the relationship between educational practice and its social environment. Furthermore, this hidden curriculum would exclusively reflect the dominant values of Western culture (Vaidya, 2017), as P4C only includes philosophical referents from the Western tradition, favouring a particular idea of philosophy, rationality, and morality, and excluding contributions from other cultures.

3.4. Oppression and conservatism, anarchism and activism

The criticisms above, relating to the logical-pragmatic and moral spheres, are also reflected in the political sphere. On the one hand, the risk of an excessively

guiding presence of teachers with the aim of controlling how the students think (so-called reasonableness), and the manipulation of the children's moral judgement owing to the hidden dogmatism that transmits a given value system, would result in limitation of the children's freedom of expression. Consequently, the vertical system of power that characterises traditional teaching, and which Lipman himself rejected, would be reproduced. So, philosophy would become a mere instrumental activity and not a vital endeavour, resulting in what Freire called «humanitarianism» which, ultimately, «maintains and embodies the oppression itself» (Freire, 2005, p. 54). From a political viewpoint this would therefore end up supporting the conservation of the *status quo*; if the aim of the philosophy of P4C is only to construct citizens who are rational, competent at a cognitive level, and morally educated in regards to some basic shared values, then the philosophy of P4C would be just another tool at the service of the effectiveness of the current educational system and of the social context in which it is positioned.

On the contrary, the risk of falling into moral relativism by promoting children's moral inquiry would, in the political field, lead to a possible rejection of traditional morals. This would still have significant consequences from the social perspective, even accepting the conclusions of Burgh (2010) and Sprod (2011; 2014), according to whom moral relativism would not in any way be a possible outcome of the debate in a community of inquiry (CoI), where what would ac-

tually take place would be a critique of the fallibility of the values themselves. That is to say, admitting possible fallibility would lead to the absolute validity of the social system being questioned and to criticism of obvious injustices and so would encourage a call for radical social transformation.

4. Criticisms of the pedagogy of P4C

Criticisms of P4C not only relate to its philosophical facets — in other words, the what, why and what for of that which this practice sets out to transmit or create — but also the method and the process through which this content is created, that is to say, the how. In other words, P4C also has some problematic aspects as a pedagogical practice, which are discussed below.

4.1. Instrumentalism

In relation to pedagogical discourse, the critique of self-referentiality typical of the philosophical logic of P4C has recently been interpreted by Gert Biesta (2017) as risk of instrumentalisation of the purpose of the actual educational process. According to Biesta, philosophical work with children would end up being of instrumental value in developing their critical thinking, but it would not truly reach their hearts and would not touch their souls (Biesta, 2017). Consequently, concentrating on logical aspects and the limited consideration of the experiential side of the educational process would conceal from children the complexity of their relationship with the world as human be-

ings who live in it and so prevent them from really questioning their own purpose (Biesta, 2017). In this way, from a pedagogical viewpoint, P4C would be a mere tool in favour of a concept of learning aimed at optimising success, achieving pre-established outcomes while minimising teachers' input and accomplishing the ideal of an intelligent system that continuously adapts to its environment. According to Biesta, education should have an existential value rather than an instrumental one and so lead towards an adult existence in which we critically ask ourselves, thanks to an induced suspension of the adaptative model, whether «what we desire is desirable for our own lives and the lives we live with others» (Biesta, 2019, p. 58).

4.2. Exclusion

Another open question relating to the pedagogical character of P4C is the possible risk of excluding people. P4C theorists maintain that thanks to the dialogue that takes place in CoIs during philosophy sessions, there is real inclusion of all students' voices. In particular, this relies on the fact that in CoIs, the voices of those people who generally speak least are heard (Grusovnik & Hercog, 2015), and an ideal of shared authority results in real democratisation of the learning process (Michaud & Väitalo, 2017). Thanks to all of these elements, those people who are in disadvantaged circumstances achieve better results in oral and logical comprehension (Gorard, Siddiqui, & See, 2015). However, the high logical-linguistic standard to which P4C aspires and the limited importance of the experiential aspect

of educational practice could be a barrier for those students who have some kind of cognitive limitation on joining in with a dialogue of this nature. Consequently, P4C would separate those who can reflect and so be future rational citizens from those who are unable to take part in this practice because they cannot adapt effectively to this world. In other words, the distinction between persons and non-persons popularised by Peter Singer (1993) in relation to the anthropological and moral sphere would be reproduced.

4.3. Lack of integration in the curriculum

Another pedagogical problem relating to implementing P4C in schools derives from its own purpose in the curriculum. The question many P4C theorists raise is whether this educational practice should be promoted as an independent subject, obligatory or optional subject (Splitter, 2006), or if it should form part of the school curriculum as a whole in a spread-out and cross-sectional way (Kennedy & Kennedy, 2011; Lewis & Sutcliffe, 2017). In the first case, a possible conflict would open up with other subjects which have traditionally had a central position in the moral education of students (civic values or religion). In the second, the transversality of the discipline would be problematic both in relation to its content (would schools teach philosophy or, for example, would they teach mathematics through philosophy?), and in relation to the specific preparation that all teachers, without distinction, would need to implement a spread-out and interdisciplinary P4C practice.

5. Saving P4C. Dialogic thinking and communities of inquiry

As a result of this discussion about the limitations of P4C, it is clear that the criticisms directed at this didactic practice, at both a philosophical and pedagogical level, are sometimes very cutting, sometimes unproblematic, and sometimes even contradictory. It is significant that these contradictions coexist at present. This apparent incongruence is for two main reasons: 1) the different sensibilities of P4C's detractors; 2) the plurality and diversity that characterises P4C theorists.

For example, some supporters of P4C claim there is a need for inquiry directed explicitly at action and resisting social injustices, while others regard this political commitment as something that goes beyond the limits of actual P4C. Returning to Ortega y Gasset's invitation, it appears to be necessary to find out what the reason for this diversity is and how much of a problem it is. On the one hand, rather than reflecting a lack of coherence in the academic community engaged in discussing the principles and practice of P4C, this diversity of perspectives can be characterised as a distinctive feature of this pedagogical movement, which continues to develop through accumulation, taking different forms in different settings.

However, it also seems clear that this diversity can lead to aporetic incongruencies since privileging one position over another entails a radically different conception of both the role and the function of philosophy and the very aims of education. In light of this problem, this

article argues that to be able to respond to all of the criticisms mentioned above, it is necessary first and foremost to articulate clearly the concepts of philosophy and education used when speaking of P4C and CoIs, taking care to avoid potential incongruencies between their content and aims.

This means, firstly, that philosophy cannot merely be understood as a logical-argumentative tool, but rather as an experience that involves each individual's thought and emotions, engaging human beings in a genuine search for meaning, not so much of the words that are outside of the individual but rather the ones the individual uses insofar as they serve to define him or herself. In other words, philosophy is primarily an attempt to understand ourselves, as rational, feeling, corporal beings by understanding our presence in the world. The *positivity* of philosophy (Reed-Sandoval & Sykes, 2017), is, therefore, existential rather than political, and this answers the logical-pragmatic criticism (§3.1). Furthermore, it is important to recall that philosophy is always born and carried out in relationship with others, for the simple reason that human beings are relational beings. Consequently, this dialogic relationship is not simply external, but rather it determines a change in the specific inner thought of each person and can never, therefore, be understood as a monologic process (Wegerif, 2018). Aristotle said that human beings live with the aim of being happy and so nothing gives greater happiness than spending time with friends and practising philosophy

together (Aristotle, 2014). Philosophical dialogue enables us to discover the world, illuminate it, experience it in our own flesh, imagine it, recreate it, and modify it (Wegerif, 2010, 2011).

For this reason, the P4C philosophy cannot be reduced to mere content, or to a working method, or to engaging in debate. It must be understood as a way of existing and of being in the world, with it and against it, as what is in play is the comprehension and realisation of our authenticity. In this context, there cannot be a condition of relativism or absolutism at a moral level (criticism §3.3), nor of passive conservatism or political anarchism (criticism §3.4). And this insofar as the real, responsible, and friendly interest (Reed & Johnson, 1999) that unites human beings who are involved in the search for meaning prevents them lapsing into a lack of ethical commitment to reality (relativism) and into a devastating criticism of socialisation itself (anarchism). In addition, the need to follow closely the road towards discovery of the moral basis of things prevents there from being some kind of external imposition (heteronomous morality), or a mere acceptance of the socio-political situation (conservatism). For this reason, CoIs would have to carry out a form of philosophising-together (*sumphilosophhein*), which is primarily and above all an existential experience (Oliverio, 2017). It does not, therefore, matter if this *sumphilosophhein* is done in a way that an external observer to the actual dialogue would have hoped. Of course, its success cannot be measured with an external tool, with an ideal

of pure adult rationality (criticism §3.2). In other words, it does not make sense to concern oneself with the result regardless of the process going on in the head and the heart of each individual who participates actively in it and who does not have to share the same way of arguing as people who do not participate in this dialogue (Agúndez-Rodríguez, 2018).

This concept of philosophy, transferred to the pedagogical field of P4C, involves a specific way of understanding the role and function of education. In contrast with the instrumental vision, criticised by Biesta, the idea of education within which this practice is framed is an education that aspires to promote critical thinking among students, not as an end in itself but as a rational and experiential means of understanding reality. A critical comprehension that shakes their comfort zone (Shea, 2017), that pushes for action, and that takes charge of the radicality of human life as a life project to be sketched constantly, without conceiving it as a preestablished set of guidelines (criticism §4.1). Education must form people who are agents of their destiny and know how to take an interest in the destiny of others. There is, therefore, no possibility of excluding anyone from this joint path. Education must always be for everyone; its aim should not be to build people who are suited to the needs of society but to lay the foundations so that, together, it is possible to build a society that can respond to everyone's vital needs and existential questions (criticism §4.2). CoIs can be the practical realisation of this pedagogical ideal. Spaces where this shared

inquiry becomes an event that gives not just rational meaning but also emotional meaning to the lives of those who participate in it (Costa Carvalho & Mendonça, 2017). What is needed to promote this type of education is not therefore to find more or less space for P4C in the curriculum (criticism §4.3), but to oppose radically, coherently, and particularly an educational paradigm that focusses stubbornly on the efficiency of the system.

6. Living Philosophy. Conclusions

In conclusion, we should note that P4C has some important limitations. However, at the same time, from both the theoretical and practical perspectives, it is a potentially very productive reality as it relates directly to the most important problems that affect the educational process. In view of the considerations set out above, it is possible to highlight five particular important conclusions regarding P4C:

- 1) Discussing the different versions and nuances of P4C means discussing essential questions relating to philosophical reflection on the phenomenon of education. Indeed, some of the most controversial and highly criticised aspects of P4C reveal possible incongruities regarding the meaning given to the very concepts of philosophy and education, with little uniformity within the very academic community that is striving to define it. For this reason, it has been necessary first to clarify the meaning of these concepts, before responding to the main criti-

cisms aimed at the content and educational process promoted by P4C. This path has made it possible to trace a theoretical framework that can give coherent meaning to this practice of thinking together.

- 2) Far from being just one didactic intervention among many, albeit one that is useful and effective for encouraging critical thinking in children and educating them to be responsible citizens in future, P4C has been shown to be more valuable when understood as a practice that can give anyone who takes part the experience of a true intellectual and emotional adventure, when it makes them savour the beauty of encountering the other, our own inner life, and the lives of others, when it enables each individual to be a constituent and indispensable part of building a shared sense of reality.
- 3) Experiencing philosophy in one's own flesh creates a force that pushes towards action, towards the realisation of possible social changes, thanks to the implementation of a process of awareness-raising in which the community of inquiry involved in this path of mutual comprehension plays the most important role. Consequently, CoIs are the appropriate space and time for significant educational moments to occur, in which each individual in their own individuality and each group as a group, tackle social problems that go beyond the walls of the classroom, seeking together the deep meaning of existence.

- 4) Since this activity is so intimately linked to human existence, philosophy and education cannot be directed solely at a specific group of people, namely school-age children and adolescents. On the contrary, P4C must be the starting point for a Philosophy for Society, starting by constructing moments of philosophical interchange within educational communities themselves, with collaboration between parents, pupils, and teachers. And so the search for meaning, the comprehension of existential and social *positionality*, should be the main preoccupation of not just children but all educational agents.
- 5) Schools currently have a great opportunity and a great responsibility: to offer each person the necessary tools to make sense of reality, to build a world where we can find ourselves and our authentic destiny. For this reason, P4C is undoubtedly a powerful invitation to redefine our educational paradigm.

References

- Agúndez-Rodríguez, A. (2018). Programa de Filosofía para Niños como propuesta de educación moral: análisis comparado con otros enfoques de la educación moral. *Childhood & Philosophy*, 14 (31), 671-695. doi: 10.12957/childphilo.2018.34305
- Aristotle (2014). *Nicomachean Ethics*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Berti, E. (2015). ¿Sabiduría o filosofía práctica? *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 4 (5), 155-173.
- Biesta, G. (2017). Touching the Soul? Exploring an Alternative Outlook for Philosophical Work with Children and Young People. *Childhood & Philosophy*, 13 (28), 415-452. doi: 10.12957/childphilo.2017.30424
- Biesta, G. (2019). What is the Educational Task? Arousing the Desire for Wanting to Exist in the World in a Grown-up Way. *Pedagogía y Saberes*, 50, 63-74.
- Burgh, C. (2010). Citizenship as a learning process: Democratic education without foundationalism. In D. R. J. Macer & S. Saad-Zoy (Eds.), *Asian-Arab philosophical dialogues on globalization, democracy and human rights* (pp. 59-69). Bangkok: UNESCO.
- Coppens, S. (1998). Some ideological biases of the Philosophy for Children curriculum. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 14 (3), 25-32.
- Cortina, A. (1998). ¿Qué es ser una persona moralmente educada? In F. García Moriyón (Ed.), *Crecimiento moral y Filosofía para niños* (pp. 15-33). Zarautz: Desclée De Brouwer.
- Costa-Carvalho, M., & Mendonça, D. (2017). Thinking as a community: reasonableness and emotions. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 127-134). London-New York: Routledge.
- Echeverría, E., & Hannam, P. (2017). The community of philosophical inquiry (P4C): a pedagogical proposal for advancing democracy. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 3-10). London-New York: Routledge.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Moriyón, F. (1999). Inteligencia emocional y educación moral. Emociones, sentimientos y vida afectiva. *Aprender a pensar*, 19-20, 61-69.
- García Moriyón, F., Robello, I., & Colom R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 17 (4), 14-22.
- Gasparatou, R. (2017). Philosophy for/with Children and the development of epistemically virtuous agents. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 103-110). London-New York: Routledge.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children. Evaluation report and executive summary*. Durham: Durham University Press.

- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can 'Philosophy for Children' Improve Primary School Attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 5-22. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its critics. A Mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 199-219.
- Grusovnik, T., & Hercog, L. (2015). Philosophy for Children as listening. Avoiding pitfalls of instrumentalization. *Synthesis Philosophica*, 30 (2), 307-317.
- Johansson, V. (2018). Philosophy for Children and children for philosophy. Possibilities and problems. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 1149-1161). Cham: Springer.
- Kennedy, D., & Kennedy, N. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure and its role in school curriculum design. In N. Vansieleghem & D. Kennedy (Eds.), *Philosophy for Children in transition: Problems and prospects* (pp. 97-116). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21 (4), 416-431.
- Kizel, A. (2016). From Laboratory to Praxis: Communities of Philosophical Inquiry as a Model of (and for) Social Activism. *Childhood and Philosophy*, 12 (25), 497-517.
- Kizel, A. (2017). Philosophic Communities of Inquiry: The Search for and Finding of Meaning as the Basis for Developing a Sense of Responsibility. *Childhood and Philosophy*, 13 (26), 87-103.
- Kizel, A. (2019). Enabling Identity as an Ethical Tension in Community of Philosophical Inquiry with Children and Young Adults. *Global Studies of Childhood*, 9 (2), 145-155.
- Kohan, W. O. (2014). *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Law, S. (2008). Religion and philosophy in schools. In M. Handand & C. Winstalney (Eds.), *Philosophy in schools* (pp. 41-57). London: Continuum.
- Lewis, L., & Sutcliffe, R. (2017). Teaching philosophy and philosophical teaching. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 200-207). London-New York: Routledge.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, M. A., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, M. A., & Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Makaiau, A. S. (2015). Cultivating and nurturing collaborative civic spaces. *C3 Teachers*. Retrieved from <https://bit.ly/2PhxtH1> (Consulted on 2019-11-11).
- Matthews, G. B. (1982). *Philosophy and the young child*. Harvard: Harvard University Press.
- Michaud, O., & Väitalo, R. (2017). Authority, democracy and philosophy: the nature and role of authority in a community of philosophical inquiry. In M Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 27-33). London-New York: Routledge.
- Murphy, P. K. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 740-764.
- Murriss, K. (2015). The Philosophy for Children Curriculum: Resisting 'Teacher Proof' Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Studies in Philosophy and Education*, 35 (1), 63-78. doi: <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>
- Murriss, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2), 261-279.
- Naji, S., & Hashim, R. (2017). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*. London-New York: Routledge.

- Nomen, J. (2018). *El niño filósofo. Como enseñar a los niños a pensar por sí mismos*. Barcelona: Arpa.
- Oliverio, S. (2017). Parallel convergences: thinking with Biesta about philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 13 (28), 589-603. doi: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.29953>
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Obras Completas*. Madrid: Taurus.
- Plato (1967-1979). *Plato in Twelve Volumes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Prichard, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. *Journal of Philosophy of Education*, 47 (2), 236-248.
- Pritchard, M. (1998). Desarrollo moral y filosofía para niños. In F. García Moriyón (Ed.), *Crecimiento moral y Filosofía para niños* (pp. 69-112). Zarautz: Desclée De Brouwer.
- Reed, R. F., & Johnson, T. W. (1999). *Friendship and moral education. Twin pillars of Philosophy for Children*. New York: Peter Lang.
- Reed-Sandoval, A., & Sykes, C. A. (2017). Who talks? Who listens? Taking positionality seriously in Philosophy for Children. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 219-226). London-New York: Routledge.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J., & Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37 (4), 288-306. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.003>
- Shea, P. (2017). Do we put what is precious to us at risk through philosophic conversation? In M. Laverty & M. Gregory (Eds.), *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood and education* (pp. 161-173). London-New York: Routledge.
- Singer, P. (1993). *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soter, A. O., Wilkinson, I., Murphy, P., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us. Talks and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47 (6), 372-391.
- Splitter, L. (2006). Philosophy in a crowded curriculum. *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children*, 14 (2), 4-14.
- Sprod, T. (2011). *Discussion in Science: Promoting conceptual understanding in the middle school years*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Sprod, T. (2014). Philosophical inquiry and critical thinking in primary and secondary science education. In M. R. Matthews (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (pp. 1531-1564). Dordrecht: Springer.
- Tian, S., & Liao, P. (2016). Philosophy for children with learners of English as a foreign language. *Journal of Philosophy in Schools*, 3 (1), 40-58.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 787-796. doi: <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19 (3), 365-380. doi: <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- UNESCO (2007). *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize, status and prospects*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vaidya, A. J. (2017). Does Critical Thinking and Logic Education Have a Western Bias? The Case of the Nyāya School of Classical Indian Philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 132-160. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12189>
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, what is Philosophy with Children – After Matthew Lipman *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171-182.
- Wegerif, R. (2010). *Mind Expanding. Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education*. Glasgow: Open University Press.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6 (3), 51-70. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>
- Wegerif, R. (2018). A dialogic theory of teaching thinking. In L. Kerslake & R. Wegerif (Eds.), *The Theory of Teaching Thinking. International Perspectives*. London-New York: Routledge.

- White, J. (1992). The roots of philosophy. In A. P. Griffiths (Ed.), *The impulse to philosophise* (pp. 73-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Author's biography

Paolo Scotton has a PhD of History of Political Thinking from IMT Institute for Advanced Studies. He is currently Assistant Professor of Theory and History of Education, in the Department of Human and Educational Sciences at the Universidad Pública de Navarra. His main research interests include philosophy of education, history of education, educational policies, and education for democratic citizenship.

 <https://orcid.org/0000-0002-3553-8076>

Table of Contents

Sumario

Mathematics teaching issues

Cuestiones de enseñanza de las matemáticas

Wendolyn Elizabeth Aguilar-Salinas, Maximiliano de las Fuentes-Lara, Araceli Celina Justo-López, & Ana Dolores Martínez-Molina

A measurement instrument for establishing the algebraic skills of engineering students on a Differential Calculus Course in engineering
Instrumento de medición para diagnosticar las habilidades algebraicas de los estudiantes en el Curso de Cálculo Diferencial en ingeniería

5

María Burgos, Pablo Beltrán-Pellicer, & Juan D. Godino

The issue of didactical suitability in mathematics educational videos: experience of analysis with prospective primary school teachers
La cuestión de la idoneidad de los vídeos educativos de matemáticas: una experiencia de análisis con futuros maestros de educación primaria

27

Online training in the world of education: experiences from the United States

La formación online en el mundo de la educación: experiencias de los Estados Unidos

Gerald LeTendre, & Tiffany Squires

Integrating online and residential master's programs in education
Integración de programas de máster online y presenciales en educación

53

Laurence B. Boggess

Innovations in online faculty development: an organizational model for long-term support of online faculty
Innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online

73

Brian Redmond

Shared team leadership for an online program
Liderazgo de equipo compartido de un programa online

89

Studies and Notes

Estudios y Notas

Paolo Scotton

Thinking together, living fully. Experiencing philosophy with children

Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y las niñas

103

Manuel Delgado-García, Sara Conde Vélez, & Ángel Boza Carreño

Profiles and functions of university tutors and their effects on students' tutorial needs

Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado

119

Book reviews

Luri, G. (2019). *La imaginación conservadora: una defensa apasionada de las ideas que han hecho del mundo un lugar mejor [The conservative imagination: A passionate defence of ideas that have made the world a better place]* (Enrique Alonso Sainz). **Quigley, C. F., & Herro, D. (2019).** *An educator's guide to STEAM. Engaging students using real-world problems* (Juan Luis Fuentes). **Prince, T. (2019).** *Ejercicios de mindfulness en el aula. 100 ideas prácticas [Mindfulness exercises for the class. 100 practical ideas]* (José V. Merino Fernández). 145

Call for papers

Solicitud de originales

157

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 275 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Pensar en común, vivir en plenitud.

La experiencia de la filosofía con los niños y niñas*

Thinking together, living fully. Experiencing philosophy with children

Dr. Paolo SCOTTON. Profesor Ayudante Doctor. Universidad Pública de Navarra (paolo.scotton@unavarra.es).

Resumen:

La filosofía con los niños representa una ambiciosa propuesta educativa que se basa en una articulada reflexión acerca de las condiciones de posibilidad, el objeto y las finalidades del proceso educativo. Este artículo presenta de forma sistematizada los rasgos principales de la filosofía con los niños, considerándola como una propuesta con múltiples facetas la cual, sin embargo, posee algunos elementos comunes a todas sus distintas vertientes. A partir de la revisión de la amplia literatura existente sobre el tema, se presentan algunos de los límites conceptuales y materiales más significativos de la filosofía con los niños, relacionados tanto con su marco teórico como con su implementación práctica. Se trata de unas críticas potencialmente demoledoras que, si no son tomadas en cuenta de forma adecuada, pueden poner en riesgo la validez misma de esta propuesta educativa. Después de una discusión crítica de los puntos débiles de la filosofía con los niños, el artículo demuestra la

necesidad de replantear con claridad la naturaleza de la práctica educativa en general, y la aportación que a la misma puede ofrecer la reflexión filosófica en particular. Este replanteamiento abre el camino a una redefinición de la experiencia educativa, entendida como proceso radical de creación de sentido compartido por parte de una comunidad de indagación involucrada de forma conjunta, racional y emocionalmente, en la búsqueda de la verdad. Consecuentemente, el artículo demuestra la profunda actualidad de esta propuesta educativa, capaz de fomentar una educación integral de las personas, y su plena integración en el tejido social y cultural, haciendo posible el florecimiento de una vida auténtica.

Descriptor: filosofía de la educación, teorías de la educación, métodos educativos, pensamiento, sentido crítico, educación moral, educación social.

*Para facilitar la lectura, a lo largo del texto se utilizará el masculino genérico para referirse a la filosofía con los niños y niñas.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 03-10-2019.

Cómo citar este artículo: Scotton, P. (2020). Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas | *Thinking together, living fully. Experiencing philosophy with children*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (275), 103-118. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-06>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Abstract:

Philosophy with children is an ambitious pedagogical project based on a structured meditation on the conditions that make it possible and the object and aims of the educational process. This article presents a systematized overview of the main features of Philosophy for Children (P4C), considering it to be a multifaceted and plural approach that, despite the different theorizations proposed, still possesses some basic common traits. Starting from a review of the academic literature on the topic, this article presents some of the main conceptual and practical limitations of P4C, in relation to its theoretical insight and its practical implementation. These are potentially damaging criticisms, which, if not given serious consideration, could invalidate this educational approach. After a critical discussion of

the weak points of P4C, this article shows the need to reframe clearly the nature of educational practice in general and how philosophical reflection in particular can contribute to it. Accordingly, educational experience is thought as a radical process of creation of shared meaning by a community of inquiry involved in a shared rational and emotional search for truth. Consequently, this article proves the profound value of this educational approach, which can foster a well-rounded education of people and their full integration into the social and cultural context, enabling them to enjoy a flourishing and authentic life.

Keywords: educational philosophy, educational theories, educational methods, thinking, critical sense, moral education, social education.

1. Introducción

Han pasado cuarenta y cinco años desde que Matthew Lipman (1923-2010) publicó la segunda versión revisada de su libro *Harry Stottlemeier's Discovery* (Lipman, 1974). La fecha es significativa, ya que en ese mismo año se creó, como parte del Montclair State College de New Jersey, el Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Comenzaba así a tomar vida la filosofía para los niños y adolescentes (FpN), como resultado de un proceso de investigación que el filósofo y pedagogo estadounidense estuvo realizando desde finales de los años sesenta (Naji y Hashim, 2017).

En la base del proyecto de la FpN yacía una profunda y explícita reflexión teórica

acerca de la naturaleza del proceso y de la práctica educativa, de la función de la educación, tanto para el individuo como para la sociedad. De hecho, Lipman estaba convencido de que la escuela, más que de enseñar a los niños determinados contenidos y evaluarlos basándose en su capacidad de reproducirlos, tenía que preocuparse de que estos fuesen capaces de pensar críticamente, tanto de forma individual como colectiva. Según sus propias palabras: «La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio» (Lipman, 1998, p. 55). Para realizar este objetivo, y sentar así las bases de lo que llamó el nuevo *paradigma reflexivo* de la educación, Lipman consideraba que

ninguna herramienta era más eficaz que la filosofía, ya que esta podía promover el desarrollo de un verdadero pensamiento crítico. A partir de esta consideración, a lo largo de los años setenta y ochenta, Lipman se volcó en la realización de una serie de contribuciones teóricas y libros didácticos que reforzaran los principios y la práctica del trabajo filosófico en el aula con los niños, con el fin de convertirlos en unos pensadores críticos, que pudiesen formular juicios productivos, que se dejaran guiar por criterios y estándares, que fuesen sensibles al contexto, y capaces de *autocorrección* (Lipman, 2003).

Desde entonces, la FpN ha ido evolucionando incesantemente gracias al importante trabajo de los colaboradores de Lipman, y a las numerosas aportaciones tanto de sus sostenedores como de sus detractores. Tanto en el ámbito académico como en la cultura popular y gracias, en particular, al éxito de un documental emitido por la BBC en 1990, *Socrates for 6 years old*, la FpN ha adquirido cada vez más relevancia y, hoy en día, es una realidad para estudiantes, profesionales de la educación e investigadores. Se han creado asociaciones y centros de formación en FpN en gran parte de Estados Unidos, Europa, Australia, etc., y, en la actualidad, los programas de FpN se desarrollan en más de sesenta países por todo el mundo, incluida España, conociéndose también con el nombre de *Filosofía 3-18*, por el rango de edad del alumnado que abarca.

Gracias a los buenos resultados conseguidos en la mejora del rendimiento académico (García Moriyón, Robello y Colom

2005; Trickey y Topping, 2004; Topping y Trickey, 2007; Gorard, Siddiqui y See, 2015; Tian y Liao, 2016), en la capacidad de reflexión crítica (Soter et al., 2008; Murphy, 2009) y en la transferencia al contexto social de estas habilidades (Reznitskaya et al., 2012; Gorard, Siddiqui y See, 2017), la FpN se ha captado también la atención de los organismos internacionales. Por todas estas razones, se considera una práctica educativa orientada eficazmente hacia el cultivo de una ciudadanía democrática a la altura de los tiempos (Makaiiau, 2015; Echeverría y Hannam, 2017). Como prueba de esto, ya en 2007 la UNESCO reconocía la importancia de introducir la filosofía en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico, formar a los niños para la vida en sociedad y promover una auténtica educación democrática. Al mismo tiempo, se proponía ofrecer su contribución al desarrollo de un movimiento que iba ganando cada vez más reconocimiento y popularidad (UNESCO, 2007).

Sin embargo, a pesar del entusiasmo alrededor de este proyecto pedagógico, una mirada más pausada a la FpN nos muestra un fenómeno complejo y diferencias internas; una realidad sujeta a críticas y víctima de posibles incongruencias; una propuesta en continuo proceso de creación y autocorrección. Todo esto hace de esta propuesta un fértil terreno de experimentación filosófica y pedagógica que resulta extremadamente interesante explorar para cuestionar el sentido de la práctica educativa en todos los niveles. Para definir los aspectos básicos de la FpN, el artículo presenta en primer lugar (§1) las distintas formas de la FpN, apostando por una categoriza-

ción conceptual, más que generacional. A continuación, se presentan brevemente las críticas dirigidas a este movimiento, tanto (§2) en relación con su aspecto filosófico como (§3) con sus principios pedagógicos. Tomando en cuenta estas voces críticas, (§4) se perfilan algunas posibles respuestas desde un punto de vista teórico y práctico. Estas consideraciones darán lugar a un replanteamiento de la función de la educación y de la reflexión filosófica en el ámbito pedagógico, donde (§5) la FpN se concibe como una aventura intelectual y emocional, una experiencia de vida plena y una fuerza impulsora de cambios sociales capaces de generar un mundo más humano, dotado de un sentido compartido.

2. Filosofía(s) e infancia

Según Reed y Johnson (1999), así como en la opinión de Vansieleghem y Kennedy (2011), es posible distinguir dos generaciones diferentes dentro de la FpN. La primera remontaría a los trabajos de Lipman y Sharp, y se caracterizaría por interesarse sobre todo por el desarrollo del pensamiento crítico de los niños. Estos se concebirían como seres potencialmente racionales que se desenvuelven dentro de un entorno social en el que pueden, si son correctamente guiados, desarrollar su capacidad de juicio crítico. La segunda generación, que comenzaría con los trabajos de Matthews a principios de los años ochenta, dejaría de lado este ideal puro de racionalidad y capacidad de reflexión, a lo que, en parte, aspiraba Lipman, para entender la FpN como una creación de espacios de diálogo en los que los niños puedan expresar sus propias voces (Ma-

ttthews, 1982). La filosofía *para* los niños se convertiría entonces en una filosofía *con* los niños, otorgando más relevancia al momento creativo, y dejando de tener principalmente una función instrumental para el desarrollo del razonamiento. Esta segunda generación implica una evidente pretensión ética, ya que, los niños, a través del diálogo, serían capaces de desarrollar su reflexión moral. Al mismo tiempo, el hecho de defender la validez de una filosofía hecha por los niños abriría el camino a una nueva manera de pensar el sentido mismo de la práctica filosófica. Utilizando las palabras de Murriss: «La filosofía como disciplina debería aprender algo de los niños que se involucran en la investigación filosófica» (Murriss, 2000, p. 271).

Además de estas dos generaciones, según Johansson (2018) sería posible destacar también la existencia de una tercera generación, caracterizada por la hibridación con la pedagogía crítica y, consecuentemente, la primacía del carácter cuestionador de la FpN en relación al contexto social, en un sentido más o menos crítico (Kohan, 2014). A este respecto, Jordi Nomen (2018) habla de la necesidad de unir al pensamiento especulativo un «pensamiento cuidadoso», definido como: «aquel que se preocupa de la corrección de nuestro pensamiento desde el punto de vista de nuestros valores, y que pone de manifiesto un compromiso activo entre pensamiento, palabra y acción» (Nomen, 2018, p. 77). El educador catalán propone, por lo tanto, «abrir espacios para una participación de calidad que dé poder a los niños y les permita ensanchar su zona de confort» (Nomen, 2018, p. 79). De forma más radical,

en sus recientes estudios sobre el valor de la FpN en contextos multiculturales, marcados por situaciones de violencia y marginalización, Arie Kizel (2016; 2017; 2019), convierte la duda expresada por los niños en la base para el cuestionamiento de la realidad, y en el motor que impulsa a la acción comprometida con el entorno para posibilitar un cambio real de la sociedad.

La repartición generacional, sin embargo, puede dar lugar a un malentendido si se concibe como una contraposición entre épocas distintas. De hecho, esta división no puede ser entendida ni como la expresión de un camino progresivo, ni como una yuxtaposición de compartimentos estancos. Al contrario, más que de generaciones se podría hablar de distintas sensibilidades que, en la actualidad, contribuyen en forma desigual a la composición del complejo prisma representado por la FpN. Para dar razón del carácter plural de esta perspectiva pedagógica parece, por lo tanto, más adecuado pasar de la categorización cronológica, planteada en varios estudios, a una repartición de tipo conceptual.

Según esta perspectiva, en la pluralidad de la FpN coexistirían cuatro formas diferentes del discurso filosófico: a) lógico-pragmático; b) antropológico; c) moral; d) político. Evidentemente, ninguna de estas categorías tiene un carácter excluyente, y tanto desde un punto de vista filosófico como pedagógico, todas pueden convivir, en principio, dentro de una misma perspectiva teórica y una concreta práctica educativa. Sin embargo, es fácil destacar, en los distintos autores adscritos a esta corriente pedagógica, la prevalencia de unas sobre otras.

Lejos de representar un aspecto problemático, esta diversidad parece ser un punto de fuerza de la FpN: una propuesta flexible, constantemente abierta a la escucha de distintas aportaciones, que busca las convergencias de los puntos de vista sin reducirlos, de forma artificial, a la unidad. Como argumentaba José Ortega y Gasset, la diversidad filosófica no representa en sí un problema, sino que lo es en la medida en que: «Representa un índice del estado de disociación, de insuficiente cohesión en el cuerpo social», o revela una radical «incompatibilidad» entre las distintas propuestas (Ortega y Gasset, 2010). Analizar las críticas dirigidas a la FpN tiene, por lo tanto, un doble objetivo: por una parte, entender hasta qué punto estas surgen de una visión radicalmente distinta de la misión de la educación y, por otra, aclarar las posibles incoherencias yaporías internas a la propia FpN.

3. Críticas a la filosofía de la FpN

En este apartado se pretende esclarecer algunos de los aspectos más problemáticos de la FpN en relación con sus prerrequisitos teóricos que, implícita o explícitamente, están en la base de esta propuesta educativa.

3.1. Juego autorreferencial

Una de las finalidades más destacadas de la FpN, según el propio fundador de este movimiento pedagógico, Matthew Lipman, consistiría en ofrecer a los niños herramientas útiles y adecuadas para poder elaborar un juicio correcto (Vansieleghem y Kennedy, 2011). Para conseguir este fin resultaría necesaria la filosofía ya

que ella, según la enseñanza de Wittgenstein, consistiría exactamente en una lucha contra la brujería del intelecto por medio del lenguaje (Wittgenstein, 1971). En otras palabras, la clarificación del sentido de las palabras, y de las relaciones lógicas que se crean entre ellas, contribuiría a clarificar el significado que atribuimos a los fenómenos de los que hablamos. Consecuentemente, el esclarecimiento del sentido de nuestro lenguaje común produciría la posibilidad de fijar criterios y estándares que ayudarían a determinar la corrección y validez de un argumento contra otro, descalificando los discursos que no respeten estas normas.

La crítica contra esta manera de interpretar la filosofía como un recurso lógico-argumentativo que se encargaría de fabricar el discurso correcto remonta ya a Platón. Consciente de la existencia de esta manera de entender la filosofía como un querer ganar al contrincante con el mejor argumento, sin querer de verdad comprender, Platón aconsejaba evitar la enseñanza de la filosofía en la juventud, ya que: «Cuando los adolescentes han gustado por primera vez de los argumentos, se sirven de ellos como de un juego, los emplean siempre para contradecir y, a imitación de quienes les confunden, ellos a su vez refutan a otros y gozan como cachorros dando tirones y mordiscos verbales a todo el que se acerque a ellos» (Platón, trad. 2006, VII, 539b). De tal manera, la filosofía acabaría siendo un mero juego de palabras, una lucha sofisticada interesada en tener razón, no en buscar una razón en común. Una actividad que deja al lado la exigencia existencial de salir del juego lingüístico para inte-

resarse de lo que pasa fuera de ello. Todo lo contrario de lo que tenía que ser, según Platón, la auténtica filosofía, es decir, una práctica de conversación en común, generadora de energía vital y pasión. Como escribe el filósofo griego en su famosa Carta VII: «Después de repetidas conversaciones, después de muchos días pasados en la mutua meditación de estos problemas, es cuando esta ciencia surge de repente, como la chispa sale de un foco ardiente» (Platón, trad. 1872, 341d-e).

3.2. Imposibilidad de la meta-cognición

La segunda crítica tiene que ver con el desarrollo cognitivo de los niños y, por lo tanto, con el ámbito, en sentido amplio, antropológico de la FpN. A partir de las consideraciones de Piaget acerca de los estados evolutivos de la psicología humana, resultaría que los niños no poseen la capacidad de reflexionar de forma crítica y autocrítica acerca del contenido mismo de su propio pensamiento. Siendo la filosofía una actividad eminentemente reflexiva, entonces los límites cognitivos del propio alumnado afectarían de forma relevante al posible éxito de esta práctica (Kitchener, 1990; White, 1992). Esta crítica se sustenta en una concepción de la filosofía entendida como máxima expresión de la racionalidad humana, siendo esta la capacidad de abstraer esencias a partir de casos concretos, de conseguir generalizaciones apropiadas, y reflexionar de forma autocrítica sobre los procesos cognitivos que han llevado el discurso hacia una determinada conclusión (Pritchard, 1998). Se trata de una crítica que afecta de forma más relevante a la que se ha definido anteriormente como la primera generación de la FpN, interesada

de forma preponderante en hacer de los niños unos seres perfectamente racionales, según una perspectiva imitadora de la racionalidad de los adultos, pervirtiendo la juventud en el ideal del «niño anormal» (Murrís, 2015).

3.3. Relativismo o absolutismo

Desde el punto de vista moral, la FpN ha sido objeto de críticas contrapuestas, pero igualmente duras. Una primera crítica podría detectarse ya en la obra de Aristóteles. Según el Estagirita el conocimiento ético difiere del intelectual, siendo el primero una forma de conocimiento práctico, no teórico, producto de la experiencia y del ejercicio constante (Aristóteles, trad. 2014, II, 1103a-b). Consecuentemente, la sabiduría práctica se podría desarrollar plenamente solo entre las personas mayores, y no entre los niños y los jóvenes, los cuales todavía resultan moralmente inexpertos (Berti, 2015).

Además, aun admitiendo la posibilidad de adquirir una forma de sabiduría moral durante la infancia y adolescencia, a la FpN se dirigen dos críticas relevantes en relación al contenido de esta educación moral. Por un lado, la investigación abierta que la FpN se propone realizar con los niños, sin presentar de antemano respuestas y sin pretender inculcar ningún tipo de prejuicio acerca de las cuestiones planteadas, daría lugar a un posible relativismo de los valores (Coppens, 1998). Según las propias palabras de Lipman, la FpN «está interesada no en inculcar reglas morales substantivas o pretendidos principios morales, sino en familiarizar al estudiante con la práctica de la investigación moral»

(Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 145), pues la falta de principios éticos positivos parece abrir el camino a un posible relativismo moral. El relativismo, según la definición de Adela Cortina (1998, p. 25), es aquella postura que «declara la imposibilidad de reconocer una universalidad siquiera formal, siquiera en cuanto pretensión», en relación a la formulación de juicios de valor. Por lo tanto, sostener que la FpN desemboca en el relativismo moral significa defender la idea de que someter a juicio crítico nuestras convicciones morales determina la imposibilidad de juzgar la validez de las mismas, de encontrar un acuerdo sobre los fundamentos de nuestro mismo conocimiento.

Por otro lado, la constante atención demostrada por la FpN hacia la formación de los niños como agentes morales, individuos epistemológicamente responsables de sus propias acciones (García Moriyón, 1999; Prichard, 2013; Gasparatou, 2017), ha sido objeto de la crítica opuesta. Es decir, intentar inculcar unos determinados valores morales a los niños, sustituyendo a los padres en su prerrogativa educativa (Law, 2008; Gregory, 2011). La tesis según la cual es necesario cuestionar la validez de nuestras creencias, de nuestros tabús culturales y morales, daría lugar, a su vez, a un planteamiento incuestionable, imponiendo un compromiso no neutral respecto a la relación entre la práctica educativa y su entorno social. Además, este currículo oculto reflejaría exclusivamente los valores dominantes de la cultura occidental (Vaidya, 2017), ya que, de hecho, la FpN incluye solo referencias filosóficas propias de la tradición occidental, privilegiando un

determinado ideal de filosofía, de racionalidad y moralidad, y excluyendo las aportaciones de otras culturas.

3.4. Opresión y conservadurismo, anarquismo y activismo

Las críticas anteriores, tanto relacionadas al ámbito lógico-pragmático como moral, se reflejan también en la esfera política. Por una parte, el riesgo de una presencia demasiado directiva del profesorado, que pretende controlar la manera de pensar del propio alumnado (la supuesta racionalidad), y la manipulación del juicio moral de los niños —debido al dogmatismo oculto que transmite un determinado sistema de valores—, determinarían la limitación de la libertad de expresión de los propios niños. Consecuentemente, se reproduciría el sistema vertical de poder, característico de la enseñanza tradicional, que el propio Lipman rechazaba. Así, la filosofía pasaría a ser un mero hacer instrumental y no un quehacer vital, determinando lo que Freire llamaba «humanitarismo» que, en el fondo, «mantiene y encarna la propia opresión» (Freire, 2005, p. 54). Desde un punto de vista político, por lo tanto, esto acabaría fomentando la conservación del *status quo*: si la filosofía de la FpN tiene como fin solo la construcción de ciudadanos racionales, competentes a nivel cognitivo, y moralmente concienciados en el respeto de algunos valores básicos compartidos, entonces la filosofía de la FpN acabaría siendo meramente una herramienta más al servicio de la eficacia del actual sistema educativo y del contexto social en la que este se encuentra.

Al contrario, el riesgo de caer en un relativismo de los valores a través de la pro-

moción de la investigación moral de los niños, se traduciría, en el ámbito político, en un posible rechazo de la moral tradicional. Aun aceptando las conclusiones de Burgh (2010), o Sprod (2011; 2014), según las cuales el relativismo moral no sería en absoluto un posible resultado del debate que se produce dentro de una Comunidad de Investigación (CdI), sino que lo que se realizaría sería una crítica relativa a la falibilidad de los propios valores, esto no dejaría de tener consecuencias relevantes desde el punto de vista social. Es decir, la admisión de una supuesta falibilidad acabaría determinando la puesta en duda de la validez absoluta del sistema social, la crítica de las evidentes injusticias, y acabaría fomentando la llamada a una radical transformación social.

4. Críticas a la Pedagogía de la FpN

Las críticas a la FpN no tienen que ver solo con sus vertientes filosóficas —es decir, las relacionadas con el qué, por qué y para qué de lo que se pretende transmitir o crear a través de esta práctica—, sino también con el método y el proceso a través del cual este contenido se crea, el cómo. En otras palabras, la FpN presenta también algunos aspectos problemáticos relacionados con la práctica pedagógica que se detallan a continuación.

4.1. Instrumentalismo

En relación al discurso pedagógico, la crítica a la auto-referencialidad propia de la lógica filosófica de la FpN ha sido interpretada recientemente por Gert Biesta (2017) como un riesgo de instrumentalización de la finalidad del propio proceso

educativo. Según Biesta, el trabajo filosófico con los niños acabaría siendo útil de forma instrumental para el desarrollo de su pensamiento crítico, pero no llegaría de verdad a sus corazones y no tocaría sus almas (Biesta, 2017). Consecuentemente, la concentración en aspectos lógicos y la escasa consideración del lado experiencial del proceso educativo acabarían ocultando a los niños la complejidad de su relación con el mundo en cuanto seres humanos que viven en ello y con ello, impidiendo que se cuestionen realmente su propia razón de ser (Biesta, 2017). De esta manera, la FpN, desde un punto de vista pedagógico, se convertiría en una mera herramienta a favor de un concepto de aprendizaje orientado a la optimización del éxito, a la consecución de resultados preestablecidos, limitando al mínimo la intervención del profesorado, realizando el ideal de un sistema inteligente en adaptación continua al entorno. La educación, según Biesta, más que un valor instrumental debería tener un valor existencial, conduciendo hacia una existencia adulta en la que nos cuestionamos críticamente, gracias a una inducida suspensión del modelo adaptativo, «si lo que deseamos es deseable para nuestras propias vidas y las vidas que vivimos con los demás» (Biesta, 2019, p. 70).

4.2. Exclusión

Otra cuestión abierta en relación al carácter pedagógico de la FpN es el posible riesgo de exclusión de esta práctica educativa. Los teóricos de la FpN defienden que, gracias al diálogo que se produce en las CdI durante las sesiones de filosofía, se realiza una inclusión real de todas las voces del alumnado. En particular, esto depende del

hecho de que en las CdI se escuchan las voces de aquellas personas que generalmente menos hablan (Grusovnik y Hercog, 2015), y se produce una real democratización del proceso de aprendizaje, gracias a un ideal de autoridad compartida (Michaud y Väitalo, 2017). Gracias a todos estos elementos se consiguen mejores resultados en relación con la comprensión oral y lógica precisamente en aquellas personas que se encuentran en condición desfavorecida (Gorard, Siddiqui y See, 2015). Sin embargo, el alto estándar lógico-lingüístico al que aspira la FpN, y la escasa importancia del aspecto experiencial de la práctica educativa, pueden representar una barrera para todos aquellos estudiantes que tengan alguna limitación cognitiva para llevar a cabo un diálogo de esta naturaleza. De esta forma, la FpN separaría entre los que pueden razonar y pueden ser, por lo tanto, futuros ciudadanos razonables, y los que no pueden participar en esta práctica, ya que no se pueden adaptar de forma eficaz a este mundo. En otras palabras, se acabaría reproduciendo en el ámbito pedagógico la distinción entre personas y no-personas popularizada por Peter Singer en relación a la esfera antropológica y moral (Singer, 1993).

4.3. Falta de integración en el currículum

Otro problema pedagógico vinculado a la implementación de la FpN en las escuelas deriva de su propia razón de ser dentro del currículum. La cuestión planteada por muchos teóricos de la FpN es si esta práctica educativa tiene que promoverse como una asignatura independiente, obligatoria u optativa (Splitter, 2006), o si tiene que

formar parte de forma difusa y transversal de todo el currículum escolar (Kennedy y Kennedy, 2011; Lewis y Sutcliffe, 2017). En el primer caso, se abriría un posible conflicto con otras asignaturas a las que tradicionalmente se ha otorgado un papel decisivo en la formación moral del alumnado (valores cívicos o religión). En el segundo, la transversalidad de la disciplina resultaría problemática tanto en relación al contenido de la misma (¿se enseñaría filosofía o, por ejemplo, matemáticas a través de la filosofía?), como en relación a la preparación específica que todo el profesorado, sin distinción, tendría que tener para la implementación de una práctica difusa e interdisciplinar de la FpN.

5. Salvando la FpN. Pensamiento dialógico y Comunidad de Investigación

A raíz de esta discusión acerca de los límites de la FpN, resulta evidente que las críticas dirigidas a esta práctica didáctica, tanto a nivel filosófico como pedagógico, son a veces muy tajantes, a veces poco problemáticas y a veces hasta contradictorias entre ellas. Es significativo el hecho de que estas contradicciones coexistan en la actualidad. Esta aparente incongruencia se debe, principalmente, a dos razones: 1) las distintas sensibilidades de los detractores; 2) la pluralidad y diversidad que caracteriza a los propios teóricos de la FpN.

Por ejemplo, hay algunos sostenedores de la FpN que defienden la necesidad de proponer una investigación explícitamente dirigida a la acción, a la resistencia contra las injusticias sociales; y otros que con-

sideran este compromiso político algo que supera los límites de la propia FpN. Retomando la invitación de Ortega y Gasset, parece necesario preguntarse el porqué de esta diversidad y hasta qué punto constituya un problema. Por una parte, más que de una falta de cohesión en la comunidad científica empeñada en la discusión sobre los principios y la práctica de la FpN, se puede afirmar que esta diversidad de perspectivas es un trato característico de este movimiento pedagógico que se sigue desarrollando por acumulación, tomando formas distintas en contextos diferentes.

Sin embargo, parece evidente también que esta pluralidad puede dar lugar a incongruencias aporéticas, ya que privilegiar una posición frente a otra implica concebir de forma radicalmente distinta tanto el rol y la función de la filosofía como las finalidades mismas de la educación. A la luz de este problema, el presente artículo defiende la tesis según la cual, para poder contestar a todas las antedichas críticas, es necesario, antes que nada, enunciar con claridad el concepto de filosofía y de educación que se utiliza cuando se habla de FpN y de CdI, preocupándose de evitar posibles incongruencias entre los contenidos y las finalidades de estas.

Esto implica, en primer lugar, que la filosofía no puede ser entendida meramente como una herramienta lógico-argumentativa, sino como una experiencia que involucra tanto el pensamiento como las emociones de cada individuo, que empeña al ser humano en una búsqueda auténtica del sentido no tanto de las palabras que están fuera de él, sino de las que él mismo

utiliza en cuanto le sirven para autodefinirse. En otras palabras, la filosofía es, en primer lugar, un intento de comprendernos a nosotros mismos, como seres racionales, sentimentales y corporales, a través de la comprensión de nuestro estar en el mundo. La *posicionalidad* de la filosofía (Reed-Sandoval y Sykes, 2017), es, por lo tanto, antes que política, existencial, y esto contestaría a la crítica lógico-pragmática (§3.1). Además, hay que recordar que la filosofía nace y se desarrolla siempre en la relación con los demás, por la simple razón de que los seres humanos somos seres relacionales. Consecuentemente, esta relación dialógica no es simplemente exterior, sino que determina un cambio en la propia interioridad de cada cual, nunca, por lo tanto, puede concebirse como un evento monológico (Wegerif, 2018). Ya Aristóteles decía que los seres humanos vivimos con el fin de ser felices y, según el filósofo griego, nada procura más felicidad que pasar el tiempo con los amigos, haciendo filosofía juntos (Aristóteles trad. 2014, IX, 12, 1172a, 1-7). El diálogo filosófico sirve para conocer el mundo, iluminarlo, hacer experiencia de ello en nuestra carne, imaginarlo, recrearlo y modificarlo (Wegerif, 2010, 2011).

Por esta razón, la filosofía de la FpN no puede reducirse a un mero contenido, ni a un método de trabajo, ni a la realización de un debate, sino que tiene que ser entendida como una forma de existir y de estar en el mundo, con ello y contra ello, ya que lo que está en juego es la comprensión y realización de nuestra autenticidad. No se puede dar en este contexto ni una condición de relativismo ni de absolutismo a nivel moral (crítica §3.3), y tampoco de conservadurismo

pasivo o anarquismo político (crítica §3.4). Y esto en tanto el interés real, responsable y amistoso (Reed y Johnson, 1999) que une a los seres humanos implicados en la búsqueda de sentido les impide caer en una falta de compromiso ético con la realidad (relativismo) y en una crítica demoledora de la socialización misma (anarquismo). Además, la necesidad de realizar íntimamente el camino hacia el descubrimiento del fundamento moral de las cosas, impide que exista algún tipo de imposición externa (moral heterónoma), o una mera aceptación de la realidad socio-política (conservadurismo). Por esta razón, las CdI tendrían que realizar una forma de filosofar-juntos (*sumphilosophen*), que es, en primer lugar y sobre todo, una experiencia existencial (Oliverio, 2017). No importa, por lo tanto, si este *sumphilosophen* no se realiza como un observador externo al diálogo mismo habría esperado. Desde luego, su éxito no se puede medir con una herramienta externa, con un ideal de pura racionalidad adulta (crítica §3.2). No tiene sentido, en otras palabras, interesarse por el resultado, independientemente del proceso llevado a cabo en la cabeza y en el corazón de cada individuo que ha participado activamente en él, y que no tiene que compartir el mismo modo de argumentar de quienes no participan en este diálogo (Agúndez-Rodríguez, 2018).

Este concepto de filosofía, trasladado al ámbito pedagógico de la FpN, implica una determinada manera de entender el rol y la función de la educación. Contra la visión instrumental, criticada por Biesta, la idea de educación dentro de la cual se enmarca esta práctica es una educación que aspira a promover el pensamiento crítico del

alumnado, no como fin en sí mismo, sino como medio de comprensión, racional y experiencial, de la realidad. Una comprensión crítica que sacude su zona de confort (Shea, 2017), que empuja hacia la acción, y que se hace cargo de la radicalidad de la vida humana como proyecto de vida que dibujar constantemente, sin concebirla como un conjunto de pautas preestablecidas (crítica §4.1). La educación tiene que formar personas que sean agentes de su destino, y que sepan preocuparse por el destino de los demás. No cabe, por lo tanto, ninguna posibilidad de excluir a alguien de este camino conjunto. La educación tiene que ser siempre para todos: su fin no tiene que ser construir personas adecuadas para las necesidades de la sociedad, sino sentar las bases para que, juntos, sea posible construir una sociedad capaz de contestar a las necesidades vitales y a las preguntas existenciales de cada cual (crítica §4.2). Las Cdl pueden representar la realización práctica de este ideal pedagógico. Lugares donde esta indagación en común se convierte en un evento que da sentido no solo racional, sino también emocional, a la vida de quienes participan en ella (Costa Carvalho y Mendonça, 2017). Lo que se necesita para promover este tipo de educación no es, por lo tanto, hacer un hueco, más o menos grande, a la FpN en el currículum (crítica §4.3), sino contrastar radicalmente, de forma coherente y precisa, un paradigma educativo orientado testarudamente hacia la eficiencia del sistema.

Sin embargo, al mismo tiempo, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, constituye una realidad potencialmente muy fructífera, ya que se relaciona directamente con los problemas más relevantes que caracterizan el hecho educativo. A raíz de las consideraciones expuestas anteriormente, resulta posible destacar, en particular, cinco conclusiones relevantes acerca de la FpN:

- 1) Hablar de la FpN, en sus distintas versiones y matices, significa hablar de cuestiones esenciales en relación a la reflexión filosófica sobre el fenómeno educativo. De hecho, algunos de los aspectos más controvertidos y criticados de la FpN revelan sus posibles incongruencias, manifestando una escasa uniformidad, dentro de la propia comunidad científica empeñada en su definición, acerca del significado otorgado a los propios conceptos de filosofía y educación. Por esta razón, ha sido necesario, en primer lugar, clarificar el significado de estos conceptos, para luego contestar a las principales críticas dirigidas tanto al contenido como al proceso educativo promovido por la FpN. Un camino que ha permitido trazar un marco teórico capaz de dar sentido coherente a esta práctica de pensar en común.
- 2) Lejos de constituir meramente una intervención didáctica más entre otras —útil y eficaz para fomentar el pensamiento crítico de los niños y formarlos para que sean futuros ciudadanos responsables—, se ha demostrado que la FpN adquiere mayor valor cuando se concibe como una práctica capaz de donar a quien es parte de ella la experien-

6. Vivir la filosofía. Conclusiones

En conclusión, se puede afirmar que la FpN presenta algunos límites relevantes.

cia de una verdadera aventura intelectual y emocional, cuando hace saborear la belleza del encuentro con el otro, con nuestra vida íntima y con las vidas de los demás, cuando permite a cada individuo ser parte constitutiva e imprescindible para la construcción de un sentido compartido de la realidad.

3) Vivir en carne propia la experiencia filosófica genera una fuerza que impulsa hacia la acción, hacia la realización de posibles cambios sociales, gracias a la puesta en práctica de un proceso de concienciación del que la comunidad de indagación empeñada en este camino de mutua comprensión resulta la mayor responsable. Consecuentemente, las CdI constituyen el espacio y el tiempo apropiado para que se realicen momentos educativos significativos en los que cada cual en su individualidad, y el grupo en su conjunto, se haga cargo de problemas sociales que van más allá de las paredes de las aulas, buscando de forma compartida el significado profundo de la existencia.

4) Estando esta actividad tan íntimamente vinculada a la existencia humana, la filosofía y la educación no pueden ser dirigidas exclusivamente a un grupo determinado de personas, es decir, a los niños y adolescente en edad escolar. Al contrario, la FpN tiene que ser el punto de partida de una filosofía para la sociedad, comenzando por la construcción de momentos de intercambio filosófico dentro de las propias comunidades educativas, con la colaboración entre padres, alumnado y docentes. Pues la búsqueda de sentido, la comprensión

de la posicionalidad existencial y social, tiene que ser la preocupación principal no solo de los niños, sino de todos los agentes educativos.

5) La escuela, en la actualidad, tiene una gran posibilidad y también, una gran responsabilidad: ofrecer a cada persona las herramientas necesarias para dar sentido a la realidad, para construir un mundo donde encontrarnos con nosotros mismos, con nuestro auténtico destino. Por esta razón, la FpN constituye sin lugar a dudas una potente invitación hacia la redefinición de nuestro paradigma educativo.

Referencias bibliográficas

- Agúndez-Rodríguez, A. (2018). Programa de Filosofía para Niños como propuesta de educación moral: análisis comparado con otros enfoques de la educación moral. *Childhood & Philosophy*, 14 (31), 671-695. doi: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.34305>.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicomaco*. Madrid: Alianza.
- Berti, E. (2015). ¿Sabiduría o filosofía práctica? *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 4 (5), 155-173.
- Biesta, G. (2017). Touching the Soul? Exploring an Alternative Outlook for Philosophical Work with Children and Young People. *Childhood & Philosophy*, 13 (28), 415-452. doi: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.30424>.
- Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y Saberes*, 50, 63-74.
- Burgh, C. (2010). Citizenship as a learning process: Democratic education without foundationalism. En D. R. J. Macer y S. Saad-Zoy (Eds.), *Asian-Arab philosophical dialogues on globalization, democracy and human rights* (pp. 59-69). Bangkok: UNESCO.

- Coppens S. (1998). Some ideological biases of the Philosophy for Children curriculum. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 14 (3), 25-32.
- Cortina, A. (1998). ¿Qué es ser una persona moralmente educada? En F. García Moriyón (Ed.), *Crecimiento moral y Filosofía para niños* (pp. 15-33). Zarautz: Desclée De Brouwer.
- Costa Carvalho, M. y Mendonça, D. (2017). Thinking as a community: reasonableness and emotions. En M. Gregory, J. Haynes y K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 127-134). Londres-Nueva York: Routledge.
- Echeverría, E. y Hannam, P. (2017). The community of philosophical inquiry (P4C): a pedagogical proposal for advancing democracy. En M. Gregory, J. Haynes y K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 3-10). Londres-Nueva York: Routledge.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Moriyón, F. (1999). Inteligencia emocional y educación moral. Emociones, sentimientos y vida afectiva. *Aprender a Pensar*, 19-20, 61-69.
- García Moriyón, F., Robello, I. y Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 17 (4), 14-22.
- Gasparatou, R. (2017). Philosophy for/with Children and the development of epistemically virtuous agents. En M. Gregory, J. Haynes y K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 103-110). London-New York: Routledge.
- Gorard, S., Siddiqui, N. y See, B. H. (2015). *Philosophy for Children. Evaluation report and executive summary*. Durham: Durham University Press.
- Gorard, S., Siddiqui, N. y See, B. H. (2017). Can 'Philosophy for Children' Improve Primary School Attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 5-22. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its critics. A Mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 199-219.
- Grusovnik, T. y Hercog, L. (2015). Philosophy for Children as listening. Avoiding pitfalls of instrumentalization. *Synthesis Philosophica*, 30 (2), 307-317.
- Johansson, V. (2018). Philosophy for Children and children for philosophy. Possibilities and problems. En P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 1149-1161). Cham: Springer.
- Kennedy, D. y Kennedy, N. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure and its role in school curriculum design. En N. Vansielegheem y D. Kennedy (Eds.), *Philosophy for Children in transition: Problems and prospects* (pp. 97-116). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21 (4), 416-431.
- Kizel, A. (2016). From Laboratory to Praxis: Communities of Philosophical Inquiry as a Model of (and for) Social Activism. *Childhood and Philosophy*, 12 (25), 497-517.
- Kizel, A. (2017). Philosophic Communities of Inquiry: The Search for and Finding of Meaning as the Basis for Developing a Sense of Responsibility. *Childhood and Philosophy*, 13 (26), 87-103.
- Kizel, A. (2019). Enabling Identity as an Ethical Tension in Community of Philosophical Inquiry with Children and Young Adults. *Global Studies of Childhood*, 9 (2), 145-155.
- Kohan, W. O. (2014). *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Law, S. (2008). Religion and philosophy in schools. En M. Handand y C. Winstalney (Eds.), *Philosophy in schools* (pp. 41-57). London: Continuum.
- Lewis, L. y Sutcliffe, R. (2017). Teaching philosophy and philosophical teaching. En M. Gregory, J. Haynes y K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 200-207). London-New York: Routledge.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in education. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, M. A. y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Makaiau, A. S. (2015). Cultivating and nurturing collaborative civic spaces. *C3 Teachers*. Recuperado de <https://bit.ly/2PhxtH1> (Consultado el 11-11-2019).
- Matthews, G. B. (1982). *Philosophy and the young child*. Harvard: Harvard University Press.
- Michaud, O. y Väitalo, R. (2017). Authority, democracy and philosophy: the nature and role of authority in a community of philosophical inquiry. En M Gregory, J. Haynes y K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 27-33). London-New York: Routledge.
- Murphy, P. K. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 740-764.
- Murriss, K. (2015). The Philosophy for Children Curriculum: Resisting 'Teacher Proof' Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Studies in Philosophy and Education*, 35 (1), 63-78. doi: <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>
- Murriss, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2), 261-279.
- Naji, S. y Hashim, R. (2017). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Nomen, J. (2018). *El niño filósofo. Como enseñar a los niños a pensar por sí mismos*. Barcelona: Arpa.
- Oliverio, S. (2017). Parallel convergences: thinking with Biesta about philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 13 (28), 589-603. doi: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.29953>
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Obras Completas*. Madrid: Taurus.
- Paul, A. (Director) (1990). *Socrates for 6-year Olds* [Película]. Reino Unido: BBC TV.
- Platón (1872). *Obras completas de Platón*. Tomo XI. Madrid: Medina y Navarro.
- Platón (2006). *La República*. Madrid: Centros de Estudios Constitucionales.
- Prichard, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. *Journal of Philosophy of Education*, 47 (2), 236-248.
- Pritchard, M. (1998). Desarrollo moral y filosofía para niños. En F. García Moriyón (Ed.), *CreCIMIENTO MORAL Y Filosofía para niños* (pp. 69-112). Zarautz: Desclée De Brouwer.
- Reed R. F. y Johnson T. W. (1999). *Friendship and moral education. Twin pillars of Philosophy for Children*. Nueva York: Peter Lang.
- Reed-Sandoval A. y Sykes, C. A. (2017). Who talks? Who listens? Taking positionality seriously in Philosophy for Children. En M. Gregory, J. Haynes y K. Murriss, (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 219-226). London-New York: Routledge.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J. y Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37 (4), 288-306. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.003>
- Shea, P. (2017). Do we put what is precious to us at risk through philosophic conversation? En M. Laverty y M. Gregory (Eds.), *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood and Education* (pp. 161-173). Londres-Nueva York: Routledge.
- Singer, P. (1993). *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soter, A. O., Wilkinson, I., Murphy, P., Rudge, L., Renignger, K. y Edwards, M. (2008). What the discourse tells us. Talks and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47 (6), 372-391.
- Splitter, L. (2006). Philosophy in a crowded curriculum. *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children*, 14 (2), 4-14.
- Sprod, T. (2011). *Discussion in Science: Promoting conceptual understanding in the middle school years*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.

- Sprod, T. (2014). Philosophical inquiry and critical thinking in primary and secondary science education. En M. R. Matthews (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (pp. 1531-1564). Dordrecht: Springer.
- Tian, S. y Liao, P. (2016). Philosophy for children with learners of English as a foreign language. *Journal of Philosophy in Schools*, 3 (1), 40-58.
- Topping, K. J. y Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 787-796. doi: <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>
- Trickey, S. y Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19 (3), 365-380. doi: <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- UNESCO (2007). *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize, status and prospects*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vaidya, A. J. (2017). Does Critical Thinking and Logic Education Have a Western Bias? The Case of the Nyāya School of Classical Indian Philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 132-160. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12189>
- Vansieleghem, N. y Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, what is Philosophy with Children – After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171-182.
- Wegerif, R. (2010). *Mind Expanding. Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education*. Glasgow: Open University Press.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6 (3), 51-70. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>
- Wegerif, R. (2018). A dialogic theory of teaching thinking. En L. Kerslake y R. Wegerif (Eds.), *The Theory of Teaching Thinking. International Perspectives*. Londres-Nueva York: Routledge.
- White, J. (1992). The roots of philosophy. En A. P. Griffiths (Ed.), *The impulse to philosophise* (pp. 73-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Biografía del autor

Paolo Scotton es Doctor en Historia del Pensamiento Político por el IMT Institute for Advanced Studies (Italia). Actualmente, es Profesor Ayudante Doctor en Teoría e Historia de la Educación, en el Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran: Filosofía de la Educación; Historia de la Educación; Políticas Educativas y Educación para la ciudadanía democrática.

 <https://orcid.org/0000-0002-3553-8076>

Sumario*

Table of Contents**

Cuestiones de enseñanza de las matemáticas

Wendolyn Elizabeth Aguilar-Salinas, Maximiliano de
las Fuentes-Lara, Araceli Celina Justo-López y Ana
Dolores Martínez-Molina

Instrumento de medición para diagnosticar las
habilidades algebraicas de los estudiantes en el Curso
de Cálculo Diferencial en ingeniería

*A measurement instrument for establishing the algebraic skills
of engineering students on a Differential Calculus Course in
engineering*

5

María Burgos, Pablo Beltrán-Pellicer y Juan D. Godino

La cuestión de la idoneidad de los vídeos educativos
de matemáticas: una experiencia de análisis con
futuros maestros de educación primaria

*The issue of didactical suitability in mathematics educational
videos: experience of analysis with prospective primary school
teachers*

27

La formación *online* en el mundo de la educación: experiencias de los Estados Unidos

Gerald LeTendre y Tiffany Squires

Integración de programas de máster *online* y
presenciales en educación

*Integrating online and residential master's programs in
education*

53

Laurence B. Boggess

Innovación en la capacitación docente *online*: un
modelo organizacional para brindar apoyo a largo
plazo a la docencia *online*

*Innovations in online faculty development: an organizational
model for long-term support of online faculty*

73

Brian Redmond

Liderazgo de equipo compartido de un programa
online

Shared team leadership for an online program

89

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

Estudios y Notas

Paolo Scotton

Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas

Thinking together, living fully. Experiencing philosophy with children **103**

Manuel Delgado-García, Sara Conde Vélez y Ángel Boza Carreño

Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado

Profiles and functions of university tutors and their effects on students' tutorial needs **119**

Reseñas bibliográficas

Luri, G. (2019). *La imaginación conservadora: una defensa apasionada de las ideas que han hecho del mundo un lugar mejor* (Enrique Alonso Sainz).

Quigley, C. F. y Herro, D. (2019). *An educator's guide to STEAM. Engaging students using real-world problems* (Juan Luis Fuentes).

Prince, T. (2019). *Ejercicios de mindfulness en el aula. 100 ideas prácticas* (José V. Merino Fernández). **145**

Informaciones

Francisco Altarejos: la filosofía de la educación hecha vida (Concepción Naval); World Educational Research Association Focal Meeting 2020: «Networking Education: Diverse Realities, Common Horizons»;

Conclusiones del IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación; Ebook 2019: **José Antonio Ibáñez-Martín (Ed.) (2019).** *La misión de las revistas de investigación en el mundo educativo. The mission of research journals in the world of education.* **157**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors **165**

Solicitud de originales

Call for papers **169**

XV Congreso Internacional de Teoría de la Educación

XV International Congress on Theory of Education **173**



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid