

# FILOSOFÍA Y HÁBITOS EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LIPMAN Y SU INFLUENCIA DEWEYANA

Patricia Díaz Herrera

Universidad Autónoma de la Ciudad de México  
Plantel San Lorenzo Tezonco

**Resumen:** El propósito de este artículo es responder las siguientes preguntas: ¿qué se entiende por “filosofía” en el programa de Filosofía para Niñas, Niños y Adolescentes (FpNNA) desarrollado por Matthew Lipman? ¿En qué conceptos clave se basa ese programa? Y ¿cuál es la noción de hábito que supone este programa? El artículo está dividido en tres secciones. En la primera, se identifican algunas características generales de la concepción de la filosofía dentro del programa de FpNNA y se indica que el concepto de *hábito* también es uno de sus elementos centrales. En la segunda, abordo brevemente algunas nociones filosóficas de *hábito* y explico por qué el concepto de hábito propuesto por John Dewey subyace en la versión que Lipman propuso de FpNNA. Y en la tercera parte discuto la interpretación de Leseigneur (2021) según la cual las nociones de hábito en Dewey y Lipman son diferentes.

**Palabras clave:** Lipman, Dewey, hábito.

En este artículo busco dar respuesta a tres preguntas en torno a los fundamentos teóricos del programa de Filosofía para niñas, niños y adolescentes de Matthew Lipman (en adelante, FpNNA). Las preguntas son: ¿qué se entiende por “filosofía” en ese programa? ¿En qué conceptos clave se basa el programa? Al explorar tanto la noción de filosofía como esos conceptos clave surgió la tercera cuestión, pues uno de ellos es el concepto de hábito. Pero ¿qué se entiende por “hábito” en este contexto? En la primera sección abordaré la caracterización de la filosofía en FpNNA apoyándome en la síntesis que elabora Diana Hoyos Valdés (2010). En la segunda parte, doy algunos ejemplos de cómo se ha definido el concepto de hábito en la tradición filosófica, para luego presentar brevemente cuál es la contribución de John Dewey al respecto y cómo se vincula con la noción de hábito en FpNNA. En la última parte, tomando en cuenta los resultados

de las secciones previas, planteo algunas críticas a la interpretación de Clarisse Leseigneur (2021) según la cual los conceptos de hábito en Dewey y Lipman son diferentes.<sup>1</sup>

## I. ¿Qué se entiende por “filosofía” en filosofía para niños?

Para elaborar un acercamiento a la concepción de la filosofía en el programa de filosofía para niñas, niños y adolescentes de Matthew Lipman, tomaré como punto de partida el artículo de Diana Hoyos Valdés (2010). Conuerdo con varias tesis que sostiene la autora y considero que elabora una síntesis muy útil de varias ideas clave. Pero también trataré de ampliar algunas de las ideas que Hoyos presenta incluyendo otros aspectos que la autora no consideró en ese artículo. Según Hoyos, el programa de FpNNA requiere una revisión de la versión tradicional de cinco ideas: la de filosofía, la noción de “niño”, los recursos que se emplean como materiales didácticos, los métodos y los fines educativos (Hoyos, 2010, 151). De estas cinco ideas, solamente abordaré la primera, esto por la necesidad de delimitar el tema de este artículo, aun cuando estoy consciente de que la revisión de cada una de esas nociones tiene consecuencias para las demás.

Para comprender los cambios en la concepción de filosofía requeridos por FpNNA, tomo en

cuenta lo que expresa Hoyos en el apartado “Un cambio en nuestra manera de ver la filosofía” de su artículo. Empezaré por identificar lo que *no es* la filosofía según la autora:

- 1) La filosofía no es una materia accesible sólo a estudiantes de ciertos niveles educativos y para ciertas élites (Hoyos, 2010, 151). No es una actividad que niñas y niños pequeños no puedan realizar.
- 2) No equivale a la enseñanza de la historia de la filosofía, a manera de una cátedra.
- 3) No equivale tampoco a la producción académica de especialistas, sea o no original en algún sentido (Hoyos, 2010, 152). Es decir, no equivale a la elaboración de una teoría original y compleja sobre cierto tema. La filosofía no sólo es “un cuerpo de doctrina” (Hoyos 2010, 153).
- 4) Tampoco es mera preocupación por el lenguaje (Hoyos, 2010, 153).

Ahora bien, después de esta caracterización negativa, hay que identificar aquello que *sí es* la filosofía en el programa de FpNNA. Estas características –que, a decir de Hoyos, serían condiciones necesarias aunque quizá no suficientes– aparecen en el apartado antes mencionado de su artículo y en otros posteriores –i.e. en las secciones “Un cambio en los métodos educativos” y “Un cambio en los fines educativos”–. Enumero las características de la concepción de filosofía en FpNNA que pude identificar en la presentación de esta autora. La filosofía es una actividad que consiste en

---

<sup>1</sup> Agradezco las sugerencias bibliográficas y las correcciones por parte de María del Socorro Madrigal Romero, María Teresa de la Garza Camino y Godfrey Guillaumin Juárez. Los errores que persisten son responsabilidad mía.

- 1) Una manera de pensar; un proceso, más que un conjunto de tesis o resultados (Hoyos, 2010, 153).
- 2) Identificar y revisar las categorías con las que organizamos, describimos y explicamos la experiencia, las teorías con base en las cuales actuamos, para mostrar lo que en ellas sea confuso o contradictorio (Hoyos, 2010, 153).
- 3) Una discusión guiada con ciertas “reglas de juego” que la convierten en diálogo racional y razonable. Por ejemplo, el diálogo socrático (Hoyos, 2010, 160) en el cual la facilitadora hace ver las consecuencias y supuestos de aquello que los niños afirman, les pide evidencias; sugiere soluciones (retomadas de la historia de la filosofía) a problemas de interés para el grupo; no pretende tener todas las respuestas.
- 4) Una interacción intersubjetiva que requiere de capacidades de razonamiento, comprensión ética, descubrir sentido en la experiencia y creatividad (Hoyos, 2010, 151). Y a la vez permite desarrollarlas.
- 5) Una interacción intersubjetiva que requiere de, y por ello mismo permite desarrollar habilidades de razonamiento, investigación, formación de conceptos y traducción (Hoyos, 2010, 151).
- 6) Un diálogo entre “indagadores comunitarios” (Hoyos, 2010, 160), el cual debe ir acompañado por ciertas actitudes y disposiciones, v.g. saber escuchar a otros, dar y evaluar evidencias, ser sensibles a diversos contextos, etc. (Hoyos, 2010, 152).
- 7) Un pensamiento dialógico que desarrolla la flexibilidad intelectual, autocorrección y crecimiento personal e interpersonal (Hoyos, 2010, 162).

Las características arriba mencionadas son descritas por Lipman en diversas obras, como Lipman (1998, cap. 2) y Lipman (2016, cap. 2, 3, 4 *passim*), cuando detalla los indicadores, estándares y criterios del pensamiento multidimensional o complejo: crítico, creativo, colaborativo y cuidadoso. En otra de las obras de referencia obligada para este programa de FpNNA, *i.e.* Sharp y Splitter (1996), también podemos encontrar estas características, por ejemplo cuando explican la interconexión entre el diálogo en comunidad de indagación y el desarrollo del pensamiento autónomo: “La conversación llega naturalmente a (la mayoría de) los niños. El diálogo, por otra parte, implica tanto habilidades que tienen que ser enseñadas, modeladas y practicadas como disposiciones que tienen que ser cultivadas e internalizadas” (Sharp y Splitter, 1996, 71).

Hoyos toma en cuenta la siguiente objeción contra la factibilidad del programa de FpNNA: La concepción de la filosofía que se desprende de las características antes mencionadas no puede ser practicada por pequeños (Hoyos, 2010, 152). Como parte de su respuesta a tal objeción, la autora señala que

(...) el objetivo del proyecto no es alcanzar con los niños los mismos niveles de complejidad que le exigiríamos a un filósofo profesional, lo cual no implica dejar de buscar con los niños cierta complejidad en sus razonamientos. La duda acerca

de si ellos pueden alcanzar los niveles requeridos para emprender tal empresa, está basada en falta de información acerca de teorías psicológicas que, si bien retoman los planteamientos piagetianos sobre los estadios del desarrollo mental, superan algunas falencias en las conclusiones que de ellos se han derivado. (Hoyos, 2010, 156)

La autora advierte que capacidades como la de argumentar sobre cuestiones filosóficas no son rasgos que o bien se tienen o bien no se tienen, sino que se encuentran presentes en diversos grados según la edad (Hoyos, 2010, 155). Aquí agregaré un elemento que me parece que la autora no incluye explícitamente en su texto: para que puedan presentarse gradualmente las capacidades que supone esta concepción de la filosofía, tienen que formarse ciertos *hábitos*. Las habilidades y disposiciones de pensamiento multidimensional han de llegar a ser *hábitos* en los pequeños para que puedan considerarse como logrados los propósitos de FpNNA.

Las niñas y los niños pueden ir formando hábitos acordes con esta concepción del filosofar si los facilitadores los propician y los modelan. Obviamente, los hábitos no surgen de pronto, sin intervención de los docentes y sin interacción en una comunidad de indagadores durante algún tiempo. Se pueden ir cultivando en personas de diferentes edades, quienes con el modelaje y los medios adecuados irán desarrollando un pensamiento de orden superior o de alto nivel. Y los hábitos tampoco perduran por sí solos, sino que es su continuo ejercicio lo que garantiza su permanencia y perfeccionamiento. Entonces, podríamos concluir que una característica

de la concepción de filosofía en FpNNA es que filosofar conduce a la formación, la adquisición de ciertos hábitos. Y también podría concluirse que la propia actividad filosófica (v.g. el conjunto de habilidades y disposiciones necesarios para filosofar) se puede convertir en un hábito, en un *habituarse* a ser reflexivos. Ahora bien, ¿qué es un hábito exactamente? En FpNNA, ¿se adopta una concepción de hábito basada en alguna teoría psicológica, pedagógica o de qué tipo? En la siguiente sección, abordaré algunos conceptos filosóficos de “hábito” y cuál es la concepción que adopta el programa de Lipman.

## II) Nociones filosóficas de “hábito”, Dewey y FpNNA

El concepto *hábito* (ἕξις, *hexis* en griego; *habitus* en latín) posee una larga historia en filosofía. A menudo fue considerado como enemigo del pensamiento reflexivo, por ser caracterizado como una disposición o un comportamiento “mecánico” o “automático”. Ha sido empleado por diversas tradiciones, desde los filósofos antiguos, medievales y modernos, hasta la fenomenología y el pragmatismo, entre otras corrientes filosóficas contemporáneas (Sparrow y Hutchinson, 2013; Dunham y Romdenh-Romluc, 2023). En este apartado expongo características importantes del hábito solamente según Aristóteles, Hobbes y Locke, con el fin de contrastarlas con la propuesta de Dewey y, por último, resaltar la conexión de esta última con FpNNA.

Ya en Aristóteles encontramos una definición de hábito, vinculado con su teoría ética. Como es sabido, en *Ética a Nicómaco II*, Aristóteles señala que el hábito es una cualidad adquirida. No es una cualidad que se encuentra de por sí en la persona de manera innata, sino que requiere una realización o puesta en práctica frecuente:

Las virtudes... las adquirimos ejercitándonos primero en ellas, como pasa también en las artes y oficios. Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo, como por ejemplo, llegamos a ser arquitectos construyendo, y citaristas tañendo la cítara. Y de igual manera nos hacemos justos practicando actos de justicia (...) Construyendo bien serán buenos arquitectos, y construyendo mal, malos (...) En una palabra, de los actos semejantes nacen los hábitos. Es preciso, por tanto, realizar determinados actos, ya que los hábitos se conformarán a su diferente condición. No es de poca importancia contraer prontamente desde la adolescencia estos o aquellos hábitos, sino que la tiene muchísima, o por mejor decir, es el todo. (Aristóteles, 1983, 28-30)

Entonces, para poder decir que alguien tiene un hábito es necesario que realice una actividad con cierta frecuencia, durante un periodo prolongado. Otro rasgo del hábito es que se elimina con dificultad, llegando a ser casi permanente. Es opuesto a una mera disposición o *diathesis* (διάθεσις), la cual es solo temporal y puede ser eliminada fácilmente. Por ejemplo, una disposición que alguien tiene de cantar en una reunión es temporal –dura en tanto está en la reunión–, mientras que pertenecer a un coro y practicar el canto regularmente sería un hábito. Es posible sintetizar la concepción aristotélica del hábito

en dos aspectos: es una disposición estable para actuar de cierta forma, pero también es el proceso que conduce a la formación de tal disposición (Dromelet y Piazza, 2022, 789-790).

En la Modernidad, Thomas Hobbes caracterizó al hábito como una acción que se realiza fácilmente gracias a la costumbre. Las personas se comportan de cierta manera no porque consideren que sus hábitos son buenos, sino porque son más fáciles de seguir que otras alternativas (Dromelet y Piazza, 2022, 792). La repetición y la continuidad de las costumbres genera la facilidad que se atribuye al hábito, el cual funciona como un mecanismo cuya fuerza llega a ser tan grande como la de las leyes de una sociedad. En Hobbes encontramos una visión del hábito como una conducta repetida de forma irreflexiva, más fácil de realizar que otras conductas posibles.

En *Pensamientos sobre la educación* de John Locke, hallamos una forma de integrar los hábitos al tema educativo. Según Locke,

(...) no se instruye a los niños con reglas que se borren siempre de la memoria. Lo que creáis necesario que hagan, debéis enseñarles a hacerlo mediante una práctica constante, siempre que la ocasión se presente, y aun, si es posible, haciendo surgir las ocasiones. Esto les proporcionará hábitos que, una vez establecidos, actuarán por sí mismos, fácil y espontáneamente, sin el socorro de la memoria. (Locke, 2012, 89)

Es decir, el hábito es adquirido por repetición o ejecución de una práctica, no por memorización de reglas, y gracias a él actuamos de forma automática.

Considero que la noción de hábito que subyace en FpNNA no es la aristotélica ni la de los modernos, sino la que se encuentra en el pragmatismo. Se ha sostenido que, aunque ya estaba presente en Peirce y James, la concepción de Dewey es la culminación de la teoría pragmatista del hábito, pues en ella alcanza su madurez y tiene un papel fundamental “no solo en su filosofía de la educación, sino también en su descripción del yo, su disolución pragmatista de los supuestos problemas de la filosofía moderna y su meliorismo político” (MacMullan, 2013, 221). Ahora bien, ¿qué características tiene la noción de hábito en Dewey que la hagan distinta de las previas? Y ¿por qué razones podemos vincularla con FpNNA?

En distintas obras, Dewey caracteriza los hábitos desde varias perspectivas interconectadas, v.g. biológica, social, educativa, política, ética, lógica, estética, psicológica. Puede decirse que su teoría de los hábitos es más robusta y comprehensiva que la de otros filósofos. De acuerdo con J.S. Johnston (2020), especialista en el pensamiento deweyano, los hábitos se relacionan con lo que Dewey denomina “energías”:

Las energías (...) denotan actividades: lo que hacemos cuando tenemos y pasamos por una experiencia. También invocan la base biológica del ser humano en tanto organismo. Las energías son actividades del organismo en tanto responde a su entorno. Las energías incluyen modificaciones que hace el organismo en relación a su entorno, incluyendo aquellas modificaciones que Dewey llama hábito. (Johnston 2020, 42)

Los hábitos están compuestos de acciones que se desarrollan en el tiempo.<sup>2</sup> Una serie de acciones deben cambiar de forma gradual y acumulativa para convertirse en un hábito. El cambio se va afianzando a medida que una acción conduce a la siguiente. Cuando hay una ligazón acumulativa de actos que estructuran la experiencia, hay “hábito” (Hildebrand, 2021, §2.5).

Según Dewey la esencia del hábito no es la mera repetición de una acción, sino ser “una predisposición adquirida hacia *maneras* o modos de responder, no hacia acciones particulares” (Dewey, 2008b, 32).<sup>3</sup> El hábito tiene que ver con una “especial sensibilidad o accesibilidad hacia ciertas clases de estímulos, predilecciones y aversiones constantes, en vez de la mera recurrencia de actos específicos” (Dewey, 2008b, 32). Estas formas de respuesta son configuradas por la experiencia individual del pasado pero también por las interacciones sociales y lingüísticas (Hildebrand, 2021, §2.5), v.g. las costumbres manifestadas en los actos de habla de los grupos sociales. De hecho, los hábitos puramente individuales tienen muy poco peso para formar hábitos colectivos; por el contrario, estos últimos son, más bien, los que generan los hábitos individuales:

A menudo nos imaginamos que las instituciones, las costumbres sociales, los hábitos colectivos, han sido formados por la consolidación de los hábitos

---

<sup>2</sup> Para esta breve exposición sobre hábitos según Dewey, retomé información de Hildebrand (2021), además de Johnston (2020).

<sup>3</sup> Cursivas del original. Las traducciones de todas las citas son mías.

individuales. En su mayor parte esta suposición es falsa respecto a los hechos. En gran medida, las costumbres o las uniformidades del hábito generalizadas existen porque los individuos enfrentan la misma situación y reaccionan de manera similar. Pero en mayor medida, las costumbres persisten porque los individuos forman sus hábitos personales bajo condiciones establecidas por costumbres previas. Un individuo usualmente adquiere su moralidad mientras hereda el discurso de su grupo social. (Dewey, 2008b, 43)

La comunidad en la que nacemos nos transmite sus hábitos –incluido el lenguaje– desde el inicio:

Cada persona nace como un infante y todo infante está sujeto desde su primera respiración y su primer llanto a las atenciones y exigencias de otros. Esos otros no son solamente personas en general con mentes en general. Son seres con hábitos y seres que, sobre todas las cosas, estiman los hábitos que tienen (...) La naturaleza del hábito es ser asertiva, insistente, auto-perpetuante. (Dewey, 2008b, 43)

A pesar del influjo social, podemos modificar nuestros hábitos. Y a diferencia de otros autores, según Dewey los hábitos no necesariamente resultan en acciones automáticas ni son ajenos a la intervención consciente. No son como los procesos repetitivos de una máquina, sino que los hábitos son cambiantes, dado que las situaciones cambian y las acciones no se repiten tal cual (Hildebrand, 2021, §2.5). Es decir, es posible modificar un hábito, autocorregirlo mediante la reflexión. Al respecto señala Johnston:

Los hábitos, así como todo lo concerniente al pensamiento, crecen; son adaptados y reconstruidos conforme lo demande la situación. (...) Por supuesto, se apoyan en la totalidad de la serie de disposiciones y acciones que constituyen el hábito en un punto específico del tiempo, pero también incluyen y apuntan hacia su transformación, su cambio. (Johnston, 2020, 43)

Para Dewey, los hábitos pueden ser pasivos o activos. Los hábitos pasivos toman la forma de “un balance general y persistente de las actividades orgánicas con su entorno” (Dewey 2008a, 57) y proporcionan el trasfondo del crecimiento. Los hábitos activos toman la forma de “capacidades activas de reajustar la actividad para hacer frente a condiciones nuevas” (Dewey, 2008a, 57), lo cual constituye el crecimiento. Los hábitos activos “involucran pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a nuevos propósitos. Se oponen a la rutina que marca una detención del crecimiento” (Dewey, 2008a, 57-58).

Dewey acepta que algunos hábitos se vuelven “pasivos”, en el sentido de que nos mueven sin que tengamos idea consciente de ellos o algún control sobre ellos; se trata del hábito en tanto “habitación”, que llega a ser rutina ciega en vez de una expresión de crecimiento. Pero los hábitos en el ser humano tienen siempre un aspecto intelectual y deben ser educados,

(...) esto significa que deben ser dirigidos por la inteligencia –ella misma es una disposición–. Los hábitos inteligentes deben dirigir todos los hábitos (ulteriores). Dejados por sí solos, o sin educación, los hábitos degeneran en maneras de actuar fijas

y acostumbradas. Son auto-subsistentes, pero disociados del rico contexto de otros hábitos, incluyendo a la inteligencia que los dirige hacia salidas adicionales. (Johnston, 2020, 47)

Los hábitos pueden educarse gracias a la plasticidad de los organismos, es decir, su “habilidad para aprender de la experiencia” o su “poder de retener de una experiencia algo que es de utilidad para enfrentarse a las dificultades de una situación posterior” (Dewey, 2008a, 49). En suma, Dewey conecta los hábitos con la plasticidad y el crecimiento:

El poder de crecer depende de la necesidad de los otros y la plasticidad. Ambas condiciones están al máximo en la niñez y la juventud. La plasticidad o el poder de aprender de la experiencia significa la formación de hábitos. Los hábitos dan control sobre el entorno, poder de utilizarlo para propósitos humanos. (Dewey, 2008a, 57)

Los hábitos no son “cosas” poseídas por el individuo sino transacciones entre organismos y el entorno. No son “fuerzas internas” sino funciones que permiten la adaptación al medio y su transformación (Hildebrand, 2021, §2.5). Y, como menciona Kennedy (2012, 43), al ser adaptativos, para Dewey la formación de hábitos constituye una expansión del poder, no su limitación. Los hábitos determinan lo que hacemos, pero también lo que somos: “Todos los hábitos son exigencias de ciertos tipos de actividad; y constituyen el yo” (Dewey, 2008b, 21). Este rasgo también aparece en el programa de FpNNA; por ejemplo, si una persona tiene hábitos de pensamiento cuidadoso, esto se reflejará

no sólo en lo que hace, sino también en su manera de ser, pues podemos decir que sus hábitos conforman su carácter, la manera en la cual interactúa con los demás y con el entorno. Por ello es crucial la formación y educación de los hábitos: conforman el propio yo y son susceptibles de volverse cada vez más inteligentes.

Otro aspecto importante a señalar en cuanto a la noción de hábito es que se vincula con la noción de experiencia en Dewey, quien criticó la dicotomía entre experiencia y razón típica de la filosofía tradicional. Asimismo, criticó “la primacía de lo subjetivo que ha dominado gran parte de la epistemología moderna”, porque “la sensación, la percepción y el pensamiento mismo deben ser considerados en el contexto de la interacción orgánica” (De la Garza, 1995, 58). Los hábitos no son, por ello, rasgos en una persona que quizá heredó esas predisposiciones o que solitariamente los practicó. Los hábitos siempre emergen mediante la interacción organismo-entorno. Y por ello, para formar hábitos de reflexión filosófica es necesaria la interacción organismo-entorno: ya sea con una duda genuina surgida en cierta situación, ya sea en el diálogo razonable en comunidad.

La concepción de filosofía en FpNNA también tiene que ver con estas críticas que formuló el pragmatismo en general y Dewey en particular a la filosofía tradicional, así que desde su núcleo el programa de Lipman se nutre de tesis deweyanas. David Kennedy (2012) ilustra esta conexión mediante el concepto de la comunidad de indagación filosófica. Kennedy sostiene que una aplicación concreta de la teoría educativa de



Dewey en el programa de Lipman consiste en que este programa

(...) inicia en el corazón del transaccionalismo de Dewey, el cual postula una tendencia hacia la reconstrucción de los hábitos –incluyendo, y quizá principalmente, la reconstrucción de los hábitos de creencia– como un resultado en curso de la relación dialéctica entre nuestros hábitos actuales y lo que él llama “impulso” o a menudo “instinto”. (Kennedy, 2012, 44)

Kennedy señala que la comunidad de indagación filosófica justamente es un medio idóneo para que sea posible tal reconstrucción de los hábitos de creencia.

La adaptabilidad que permiten los hábitos se ejemplifica en los indicadores del pensamiento multidimensional en FpNNA. Por ejemplo: El pensamiento crítico según Lipman debe mostrar sensibilidad por el contexto: “Del mismo modo que el pensamiento crítico es sensible a uniformidades y regularidades, que son genéricas e intercontextuales, también lo es hacia las características de situaciones particulares que son específicas de un contexto” (Lipman, 2016, 26). Así que debe tomar en cuenta circunstancias y condiciones excepcionales o irregulares; contingencias o restricciones “allí donde normalmente un razonamiento aceptable no tiene cabida”; configuraciones globales que pueden alterar la valoración de un discurso. Por ello,

Se opone a la casuística que fuerza los casos particulares a entrar en las reglas generales, tanto si son apropiadas como si no lo son. Es, por tanto, hostil a todas las formas de estereotipos y de prejuicios,

en tanto que el mecanismo que opera en todo tipo de prejuicios es el de consolidar estereotipos. (Lipman, 2016, 26)

Es decir: cuando una persona ha desarrollado el hábito de pensar críticamente, no ejecuta sus habilidades críticas –v.g. razonamiento lógico– como lo haría una computadora o un robot. La persona con el hábito de pensar críticamente aplicará sus habilidades de maneras diferenciadas, diversificadas según las situaciones a las que tenga que hacer frente. Así, no tendrá una predisposición hacia cierta acción en particular –v.g. detectar mecánicamente un solo tipo de falacia en diversos discursos– sino que tendrá una predisposición hacia cierta manera de responder, por ejemplo, podría estar alerta a las fallas argumentales en general y ser razonable cuando, en algunos contextos, no podría esperarse que alguien sin entrenamiento en pensamiento crítico fuese experto en evitar argumentar falazmente.

En el caso de FpNNA, una muestra de reflexión sobre los hábitos puede encontrarse en Lipman, Sharp y Oscanyan (1992, 318-324), en la sección titulada “El fortalecimiento del carácter”. Ahí se define “carácter” como el conjunto de hábitos que disponen a una persona a obrar: “Hemos estado hablando del carácter como un conjunto de hábitos que, como tal conjunto, guía generalmente nuestra conducta no reflexiva, aunque es muy posible que esto se dé de acuerdo con procedimientos racionales que hemos interiorizado” (Lipman, et al., 1992, 322). Y los autores se preguntan lo siguiente:

Entonces, si consideramos que las prácticas institucionales interiorizadas son una fuente fundamental de hábitos y actitudes sobre las que se construye el carácter, ¿qué podríamos hacer para situar a los niños ante el tipo de prácticas que nos gustaría que interiorizaran? (Lipman et al., 1992, 320-321)

En el texto antes citado, los autores emplean el siguiente ejemplo: el caso de una jugadora de béisbol que a través de la práctica continua va interiorizando las reglas del juego, hasta que forman parte de ella misma y le permiten actuar de modo natural (Lipman et al., 1992, 320). Así que su concepción de los hábitos se encuentra en la misma frecuencia que la de Dewey.

### III) Dewey y Lipman: ¿hábitos diferentes? Reflexiones finales

Es sabido que el propio Lipman reconoció la deuda de FpNNA con el pensamiento de Dewey y existen múltiples artículos en donde se abordan diversos aspectos que tienen en común.<sup>4</sup> Lipman directamente dice que, aunque Dewey “no dejó tras su muerte ninguna muestra de currículos filosóficos, ningún ejemplo específico de cómo la filosofía podría servir como un área temática esencial en las escuelas primarias” (Lipman, 2008, 148), sí heredó “un conjunto de *criterios* mediante los cuales podríamos ser capaces de distinguir si nuestros esfuerzos por seguir su diseño general daban en el blanco o

<sup>4</sup> Véanse por ejemplo Cam (2008), De la Garza Camino (2012), Kennedy (2012) y Sumiacher (2012), entre otros.

estaban equivocados”<sup>5</sup> (Lipman, 2008, 148). Entre esos criterios pedagógicos, Lipman retoma que la pedagogía deweyana insiste en dar “apoyo positivo” a las *emociones, la sociabilidad, la imaginación, el interés de los niños y “(...) la formación de hábitos*, ya que los hábitos son necesarios para el desarrollo de las habilidades de razonamiento, juicio y otros aspectos de la indagación” (Lipman, 2008, 150).

Así pues, hay continuidad entre las propuestas de Dewey y Lipman en cuanto al tema de los hábitos. Sin embargo, hay quienes han señalado que sus nociones de “hábito” son diferentes, que suponen distintas concepciones de la racionalidad, la indagación y en última instancia de la ciudadanía y la democracia y que no es posible considerar la propuesta de Lipman como continuación de la de Dewey. Esto sostiene Clarisse Leseigneur (2021), para lo cual compara la pedagogía de ambos filósofos. Según la autora:

La creencia de Dewey de que hay una conexión profunda entre la experiencia y el pensar lo conduce a introducir actividades tales como cocinar, jardinería o costura en las escuelas. Tales actividades son el punto de partida de la indagación: durante los proyectos colectivos, los estudiantes se enfrentan a dificultades; para superarlas, necesitan hacer un uso significativo de sus experiencias pasadas, analizar la situación y elaborar hipótesis (...) El proceso pedagógico deweyano es por tanto estructurado según una racionalidad experimental, si por “experimentación” queremos decir un método que requiere el uso sistemático de la experiencia con el fin de poner a prueba una hipótesis (...) en cada área temática, las habilidades de observación,

<sup>5</sup> Mi traducción. Cursivas en el original.

análisis de consecuencias y la predicción –características de la experimentación científica– necesitan ser practicadas de una forma u otra, mientras que la experiencia siempre permanece siendo el criterio para la validez de una proposición. (Leseigneur, 2021, 5-6)

En cambio, en el caso de Lipman no habría un énfasis en la experimentación científica y en actividades concretas como punto de partida:

Si ahora echamos un vistazo a la pedagogía de Lipman, podemos ver que la experiencia activa no juega el mismo papel. (...) la comunidad de indagación filosófica (...) no comienza usualmente con una actividad como en Dewey, sino con la lectura de un texto ficticio que presenta un problema filosófico como el que aquellos niños pueden encontrar en la vida diaria (...) la indagación lipmaniana no ilustra una racionalidad experimental en sentido estricto, dado que generalmente lo que está en cuestión no es poner a prueba hipótesis y definiciones sometiénolas a la prueba práctica dentro de la comunidad de indagación filosófica, sino más bien someterlas a la prueba de la evaluación comunal. El resultado de este uso colectivo de herramientas lógicas puede ser llamado un progreso filosófico. Esto explica por qué el fin de la discusión pone mayor énfasis en la metacognición (a través del reconocimiento colectivo de este progreso filosófico...) que en la experimentación. (Leseigneur, 2021, 6)

Por ello, Leseigneur afirma que en Dewey los hábitos están orientados hacia la racionalidad científica que incluye poner a prueba experimental las hipótesis, mientras que en Lipman están orientados hacia una racionalidad “dialógica” (Leseigneur, 2021, 7). De acuerdo con la autora, los rasgos clave del hábito deweyano son tres:

1) la cooperación amigable, o la capacidad de pensar y actuar como un grupo (...) 2) la atención a las consecuencias: cuando enfrentan un problema, los niños necesitan investigar y poner a prueba las hipótesis por sí mismos. Esto los lleva a imaginar qué consecuencias podría haber y entonces a observar esas consecuencias con atención. (...) 3) una tendencia hacia la acción: en el modelo educativo de Dewey los niños no se enfrentan con maestros que encarnan alguna autoridad vertical y por tanto no desarrollan un hábito pasivo hacia figuras de autoridad (...) (Leseigneur, 2021, 13).

Pero podemos objetarle que estos tres rasgos también están presentes en la propuesta de Lipman y Sharp, como se mencionó en la primera sección de este trabajo. Y ¿cuáles son los rasgos clave del hábito lipmaniano según Leseigneur? La autora menciona los siguientes tres rasgos:

1) Una disposición a la evaluación metacognitiva: a través de la práctica regular de diálogos filosóficos, los niños adquieren el hábito de evaluar proposiciones a través del prisma de criterios explícitos (...).  
2) Un hábito de inclusión y co-construcción: FpN acostumbra a los niños a dejar que otros hablen (...) el programa educativo de Lipman insiste en la distribución del habla, en los primeros pasos de la indagación (...) pero también posteriormente (...).  
3) Una tendencia hacia la expresión y la creatividad (Leseigneur, 2021, 15-16).

Ahora bien, ella misma admite que en la pedagogía de Dewey pueden encontrarse las características (2) y (3) de los hábitos de Lipman (Leseigneur, 2021, 15-16). Habría que agregar que también se encuentran habilidades de metacognición como la autocorrección como parte

de la propuesta deweyana; de no ser así, sería inconsistente con su falibilismo, por ejemplo. Y la inteligencia es una disposición metacognitiva pues, al fungir como “directora” de hábitos, reflexiona sobre los hábitos que se tienen y los modifica. Entonces, en realidad ¿qué diferencias hay? Leseigneur concluye lo siguiente:

Comparando las pedagogías de Dewey y de Lipman a través del lente del *habitus* claramente resalta la diferencia entre los modelos democráticos que buscan: la experimentación colectiva para el primero, y una sociedad estructurada por el diálogo, auto-correctiva, para el segundo. (Leseigneur, 2021, 17)

Al parecer, solo se trataría de una cuestión de énfasis, lo cual no permite inferir que se trate de conceptos de hábito esencialmente distintos, ni de concepciones de ciudadanía y democracia diferentes en el fondo.<sup>6</sup> Incluso podría decirse que un modelo democrático de “experimentación colectiva” no podría darse sin diálogo y auto-corrección, y viceversa, una sociedad dialógica y autocorrectiva es una comunidad abierta a la experimentación. Otra forma de atenuar la su-

---

<sup>6</sup> La autora menciona que emplea el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu para elaborar la comparación. Sin embargo, cuando expone este concepto, no parece agregar algo distinto de lo que ya puede hallarse en la noción de hábito en Dewey. Al exponer a Bourdieu, Leseigneur (2021, 9) señala: “Primero, el *habitus* es un ‘sistema de disposiciones duraderas, trasladables’, es decir un conjunto coherente de tendencias que vienen desde un condicionamiento específico, y que son principalmente adquiridas en la infancia temprana pero que también toman en cuenta experiencias sociales subsecuentes. (...) son duraderas pero no rígidas, porque también es probable que evolucionen con el tiempo.” Así, no es ni “pura determinación ni hábito irreflexivo” (Leseigneur, 2021, 10). Considero que esto mismo se desprende de la concepción deweyana.

puesta diferencia entre los modelos sería considerar que la noción de experiencia en Dewey, al ser la interacción de cualquier organismo con su entorno, abarca mucho más que la contrastación empírica de hipótesis que realizan las ciencias –pero esto excede los límites de este trabajo–. Puede ser cierto que la propuesta de Lipman no se reduzca a la de Dewey dado que Lipman elaboró todo un currículum filosófico y sus respectivos materiales didácticos, pero el hecho de que no sea reducible no significa que no exista continuidad entre varias tesis y perspectivas.

Contra la afirmación de Leseigneur según la cual los puntos de partida de la indagación son diferentes en cada caso puede argumentarse que, en realidad, de lo que se trata es que haya una situación indeterminada en la cual surja una duda genuina, ya sea una actividad concreta o la lectura de la novela de Lipman. Así lo señala Philip Cam:

Las páginas de las novelas de Lipman son provocaciones. Están diseñadas para ayudar a crear el tipo de situación indeterminada que Dewey identifica como el punto de partida de la investigación. Su sentido es provocar a los estudiantes a plantear las preguntas sobre las cuales quieran investigar. (Cam, 2008, 166)

Me parece que, aun cuando fuese adecuada la caracterización de Leseigneur de cada modelo, de todas formas no resultan tener concepciones del hábito incompatibles entre sí.<sup>7</sup> Según De la Garza, Lipman,

---

<sup>7</sup> La tesis según la cual solo se trata de una diferencia de énfasis podría apoyarse en la tesis de que hay un cambio terminológico, no de fondo, entre estos autores, como señala Sumiacher (2012, 52): “Algunas veces ya se ha men-

Inspirado en la obra de John Dewey, retoma la idea de que la educación ha fallado por confundir los productos terminados de una investigación con la materia de la misma y, por ello, dicha perspectiva educativa propone que los estudiantes aprendan las soluciones, en lugar de investigar los problemas. Dewey había propuesto, como medio para lograr que los estudiantes piensen de manera independiente, imaginativa, creativa y crítica, que el salón de clases tome el modelo del proceso de investigación científica. El modelo propuesto por Lipman es el de la investigación filosófica. (De la Garza, 2012, 36)

Entonces, para ambos autores es necesario enseñar a pensar, a investigar por nosotros mismos, no a memorizar los hallazgos alcanzados por investigadores previos. En la propuesta pedagógica de Dewey y en la de Lipman es indispensable cultivar capacidades como las de dar y evaluar evidencias para sostener nuestras creencias, así como mantener la mente abierta para explorar varias hipótesis.

Para concluir, tanto Dewey como Lipman buscan formar hábitos de investigación –entre los cuales se incluyen habilidades metacognitivas como la autocorrección–. La comunidad de diálogo filosófico incluso podría considerarse una condición o fase previa para el funcionamiento de una comunidad de investigación científica,

que supone más controles y recurso a la experimentación. Las habilidades de pensamiento crítico, creativo, colaborativo y cuidadoso tienen que cultivarse y crecer hasta volverse hábitos, los cuales son necesarios para la conformación de una comunidad de investigación científica. Pero también podrían manifestarse en forma de otras comunidades de investigación en donde pueda darse el diálogo razonable y donde se procuren los estándares del pensamiento multidimensional o complejo. Por lo anterior, considero que Leseigneur no muestra que exista una diferencia profunda, una incompatibilidad esencial o una discontinuidad entre ambas nociones de hábito. Posiblemente, a partir de la comparación que elabora, podría concluirse que los hábitos que se forman en una comunidad de diálogo filosófico serían condición necesaria –aunque no suficiente– para una comunidad de investigación científica. No obstante, tanto en Dewey como en Lipman la formación de hábitos tiene que ver con la posibilidad de una educación reflexiva que nos dé herramientas para adaptarnos a entornos cambiantes, desarrolle el pensamiento autónomo de las personas y permita construir una sociedad democrática, capaz de autocorregirse y no autoritaria.

---

cionado que la extrapolación o cambio de la palabra ‘ciencia’ por ‘filosofía’ es el pasaje que existe entre Lipman y Dewey, sin embargo, ese cambio de terminología no produce, en los hechos, grandes diferencias... esto no representa más que un cambio terminológico pues finalmente las prácticas concretas que luego serán las ‘comunidades de indagación’, en sí serán una expresión muy concreta de las ideas de las relaciones y la construcción de las ideas deweyanas”.

## Referencias

- Aristóteles (1983) *Ética Nicomaquea*. 2ª ed. Tr. y ns. Antonio Gómez Robledo. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. México: UNAM.
- Cam, Philip (2008) "Dewey, Lipman, and the Tradition of Reflective Education" en Taylor, M., Schreier, H. y Ghiraldelli, P. (eds.) *Pragmatism, Education, and Children. International Philosophical Perspectives*. Studies in Pragmatism and Values, vol. 192, Amsterdam-NY: Rodopi, pp. 163-181.
- De la Garza Camino, María Teresa (1995) *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor.
- \_\_\_\_\_ (2012) "La lógica en el proyecto de Filosofía para niños" en Harada, E. (comp.) *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: Perspectivas desde México*. México: UNAM-Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 35-44.
- Dewey, John (2008a) *Democracy and Education. The Middle Works, 1899-1924*. Vol. 9: 1916. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (2008b) *Human Nature and Conduct. The Middle Works, 1899-1924*. Vol. 14: 1922. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dromelet, Catherine y Piazza Marco (2022) "Habit and custom in the History of Early Modern Philosophy". En Jalobeanu, D., Wolfe, C.T. eds. *Encyclopedia of Early Modern Philosophy and the Sciences*. Suiza: Springer, 789-796.
- Dunham, J. y Romdenh-Romluc K., eds. (2023) *Habit and the History of Philosophy*. NY: Routledge.
- Hildebrand, David, "John Dewey", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/dewey/>
- Hoyos Valdés, Diana (2010) "Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica". *Discusiones Filosóficas*. Año 11 N° 16, enero-junio, 2010. pp. 149-167.
- Johnston, James Scott (2020) *John Dewey's Later Logical Theory*. Albany: State University of New York Press.
- Kennedy, David (2012) "Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry", *Education and Culture*, vol. 28, no. 2, pp. 36-53.
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1992) *La filosofía en el aula*. Tr. Magdalena García, Teresa de la Garza, Eugenio Echeverría, Félix García. Madrid: Ediciones de la Torre.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre: Madrid, 1998.
- \_\_\_\_\_ (2008), "Philosophy for Children's Debt to Dewey", en Taylor, M., Schreier, H. y Ghiraldelli, P. (eds.) *Pragmatism, Education, and Children. International Philosophical Perspectives*. Studies in Pragmatism and Values, vol. 192, Amsterdam-NY: Rodopi, pp. 143-151.
- \_\_\_\_\_ (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*. Ed. y trad. Manuela Gómez Pérez, Octaedro, Barcelona.
- Leseigneur, Clarisse (2021) "Is there a form of citizenship specific to philosophy for children?", en *Childhood and Philosophy*, Río de Janeiro, v. 17, febrero, pp. 01-18. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.55786>
- Locke, John (2012) *Pensamientos sobre la educación*. Akal, Madrid.
- MacMullan, T. (2013) "The Fly Wheel of Society" en Sparrow, Tom y Hutchinson, Adam eds. *A history of habit. From Aristotle to Bourdieu*. Plymouth: Lexington Books, 212-236.
- Sharp, Ann Margaret y Splitter, Laurance (1996) *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Bs. As.: Manantial.
- Sparrow, Tom y Hutchinson, Adam (eds.) (2013) *A history of habit. From Aristotle to Bourdieu*. Plymouth: Lexington Books.
- Sumiacher, D. (2012) "John Dewey y la Filosofía para Niños de Matthew Lipman", en Harada, E. (comp.) *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: Perspectivas desde México*. México: UNAM-Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 45-60.