

revista internacional
MAGISTERIO
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

La educación de las emociones
en la comunidad de indagación

21
Junio - Julio 2008

La formación de personas razonables.
Sobre el papel de la lógica en
"Filosofía para niños"

Filosofía

para niños, niñas y jóvenes



Hacia una educación moral
en perspectiva filosófica

Filosofía para niños:
el caso español

Acerca de un motivo infantil



46

TEMACENTRAL



Miguel Ángel Pérez Arreola
Profesor de la Universidad Juvenil



La formación de personas razonables.
Sobre el papel de la lógica
en "Filosofía para Niños"

La formación de personas razonables. Sobre el papel de la lógica en “Filosofía para Niños”

Miguel Ángel Pérez Jiménez
Universidad Javeriana
Revista Internacional Magisterio.
Educación y Pedagogía
Volumen 21 Junio-Julio 2006

Filosofía para niños (en adelante FpN) surgió por el tiempo en que Matthew Lipman era profesor de lógica en la Universidad de Columbia. Precisamente sobre su trabajo en esta disciplina, y sobre las inquietudes pedagógicas y filosóficas que ella le planteaba, se le ocurrió diseñar un programa que permitiera a los niños y jóvenes desarrollar distintas formas de pensamiento y, junto con ellas, sus habilidades correspondientes. Sin duda, el cultivo de esas distintas formas y habilidades de pensamiento tiene un valor incalculable; pero, en todo caso, no constituye un fin en sí mismo. Lo que realmente importa en la educación del pensamiento es que ésta ayude a las personas a tener una mejor vida y a desenvolverse mejor en el mundo en que viven.

Así pues, en FpN ni la filosofía ni la lógica son fines en sí mismos, pues lo que interesa en este proyecto de educación filosófica es la vida de las personas. En este sentido, al caracterizar el papel de la lógica en FpN no sería correcto pensar que su objetivo es formar amplios y profundos conocedores de esta ciencia; lo que se busca, más bien, es formar personas razonables, no profesionales en lógica. La finalidad última de este proyecto de educación filosófica no es cognitivo-instrumental sino ético-política.

“La razonabilidad es, con toda certeza, la característica más destacada en la persona educada.”

— Matthew Lipman

La formación de personas razonables

“El fin de un programa de habilidades de pensamiento no es convertir a los niños en filósofos o en personas que toman decisiones, sino ayudarles a pensar más, a ser unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables..”

— Matthew Lipman

La razonabilidad, como la salud, es un rasgo de la vida humana cuya importancia sólo percibimos cuando falta. Así como sólo nos preocupa la salud cuando estamos enfermos, así también sólo nos llama la atención ante la dificultad que presenta tratar de definir explícitamente lo que ésta es, podemos aproximarnos a algunos casos concretos de su falta como ilustración de lo que ella podría ser. Tomaremos esos casos de algunos pasajes de las novelas filosóficas escritas por Matthew Lipman.

1. Cuando al ver que una persona entra a una licorería, si alguien juzga que esa persona es alcohólica ha incurrido en un error de razonamiento por generalización indebida, pues no todas las personas que entran a una licorería van a beber y mucho menos todos ellos son alcohólicos [véase la parte final del capítulo uno de *El descubrimiento de Harry*].
2. De un modo semejante, si juzgamos que un niño tímido y reservado es un tonto porque prefiere hablarle que a sus propios compañeros de clase probablemente estamos juzgando como incorrecto o indeseable

aquello que se opone a nuestros propios gustos o a nuestras creencias, y estamos incurriendo en errores que pueden llamarse provincianismo o simplemente egocentrismo [véase el capítulo octavo de *Pixie*].

3. Igualmente sucede en la vida pública, donde a veces discriminamos a un invidente suponiendo que su falta de percepción visual es un impedimento para realizar actividades que suponen alta sensibilidad estética, como modelar una fruta con arcilla. En este caso juzgamos las habilidades estéticas de una persona apelando sólo a una circunstancia, como puede ser su ceguera, lo que constituye también un error de razonamiento llamado ataque a la circunstancia de la persona [véase el episodio 3 del capítulo 2 de *Pío y Mechaz*].

Estos ejemplos de falta de razonabilidad parecen tener algo en común: todos ilustran decisiones tomadas de un modo general, con base en juicios realizados sin atender a las especificidades de las situaciones. Su falta se caracteriza por una escasa atención a los contextos concretos en que se toman las decisiones y se realizan los juicios, lo mismo que a la falta del examen y evaluación de los supuestos e implicaciones que unas y otros conllevan. Así, podríamos juzgar que ésta capacidad se evidencia, al menos parcialmente, en la atención a contextos específicos a la hora de elaborar juicios y tomar decisiones, y también porque en el ejercicio de elaborarlos se evalúan los supuestos y las implicaciones que conllevan.

Una persona razonable se caracteriza entonces, por lo que podríamos llamar tener buen juicio. Una persona de buen juicio es aquélla que sabe juzgar situada en contextos específicos, pero cuyos juicios no sólo consideran los recursos intrínsecos de la situación sino según criterios generales, pero atendiendo siempre a las especificidades de los contextos, fue llamado por Aristóteles prudencia, y desde antiguo ha sido tenida como una de las grandes virtudes de una persona educada.

Tratar de educar personas razonables supone entonces, educar personas que a la vez conozcan criterios generales para realizar y evaluar sus juicios y puedan tener en cuenta los aspectos contextuales en los que se emiten esos juicios, se toman decisiones y se realizan acciones; y que, además, puedan actuar en consecuencia con los juicios que realizan y las decisiones que toman. Por supuesto estas tres características de una persona razonable no hacen parte exclusiva de sus dimensiones cognitivas. También involucran elementos emocionales, estéticos, políticos y morales.

Así pues, educar para el acto de razonar no es educar exclusivamente las habilidades cognitivas de una persona, sino, sobre todo, educar la sensibilidad al contexto, la capacidad de analizar las situaciones, de tener en cuenta el pensamiento y los valores de las demás personas involucradas, y también la capacidad de ser creativo para poder determinar, o incluso idear, lo que resultaría más adecuado para juzgar, decidir o actuar en cada caso. De aquí se sigue que el pensamiento racional que se rige por criterios formales universales es sólo un elemento que interviene en la razonabilidad y que, por tanto, ser razonable conlleva el ejercicio de competencias diversas en distintas formas de pensamiento. Veamos brevemente cuáles podrían ser algunas de estas “formas del pensamiento superior” que en su conjunto contribuyen al ejercicio de la acción de razonar.

La razonabilidad y las formas del pensamiento superior

“Razonar correctamente no es necesariamente pensar mejor; nuestro pensamiento exige un cierto grado de aventura, de libertad en la búsqueda; atiende a las reglas, pero se permite “jugar” con ellas, y deja campo a la intuición, a la imaginación, al esfuerzo comprensivo de considerar los múltiples puntos de vista.”

— Diego Pineda

Una persona razonable no sólo ha desarrollado sus competencias cognitivas, sino un conjunto más amplio de habilidades que abarcan territorios de la personalidad tan aparentemente distantes del razonamiento lógico como la creatividad y la solidaridad. El profesor Diego Pineda ha elaborado un cuadro sintético de seis “formas de pensamiento superior” que ilustra esta amplia variedad en torno a tres perspectivas fundamentales sobre lo que constituyen las tareas básicas del pensar: la solución de problemas, el planteamiento de problemas y la creación de realidad; las cuales vamos a presentar aquí de forma breve de la siguiente manera:

- *El pensamiento analítico* se enfrenta a la solución de problemas mediante un ejercicio de descomposición de los mismos en sus partes, para examinar las relaciones que hay entre ellas y de este modo establecer, mediante procedimientos deductivos generalmente, posibles soluciones. Es el paradigma del pensamiento pausado y celoso que evita dar saltos agigantados para obtener respuestas y conclusiones, y que prefiere ir paso a paso, lento pero seguro.
- *En el pensamiento intuitivo* la solución de problemas se mueve rápidamente, sin mediaciones, intuyendo a vuelo de pájaro, sin mayor meditación sino casi por un acto súbito de aprehensión. Aquí no hay pasos, sino saltos que el pensador intuitivo logra dar gracias a cierta familiaridad que ha ganado mediante el trato continuo con el tipo de problemas que enfrenta.
- *El pensamiento crítico* se basa en criterios. El uso constante de criterios diversos genera la habilidad para poder determinar cuándo unos son más adecuados siendo autocorrectivo y sensible al contexto. A diferencia del pensamiento analítico e intuitivo, el pensamiento crítico no es siempre el mejor camino para conseguir soluciones a los problemas, aunque sí para dar en el clavo de ellos e inquietar sobre las soluciones propuestas. Su perspectiva no es la solución sino la problematización.
- *El pensamiento reflexivo* es un tipo de pensamiento permanentemente inquieto no por lo ajeno sino por lo propio. Si bien el rasgo analítico del pensamiento va lenta y pausadamente sobre los objetos que enfrenta, el reflexivo va lento y pausado sobre sí mismo, casi en una actitud de sospecha e inquietud por sus propios logros y procedimientos. El pensador reflexivo da rodeos sobre sus conclusiones y sobre la forma en que las ha obtenido, piensa y vuelve a pensar los problemas y las soluciones examinando si no habrá algo impropio en ellas. El pensador reflexivo sabe que tan importante como solucionar las dificultades es problematizar las soluciones y las estrategias de solución.
- *El pensamiento creativo* se caracteriza por modificar nuestras relaciones con el entorno bien sea alterando nuestras formas de producción, o nuestra percepción, comprensión del mundo. Ser creativo es abrir una posibilidad nueva de relaciones con el mundo bien sea mediante objetos, como en el caso de los inventores, mediante exploraciones de nuevas formas de sensibilidad, como en el caso de los artistas, o mediante nuestra comprensión del mismo, como en el caso de los teóricos. En cualquiera de estas tres variedades es claro que el pensamiento creativo tiene una relación directa con la materialidad de los objetos producidos. Por eso tiene una relación de “toma y dame” con entrenamientos con las técnicas de composición o interpretación, el ingeniero con el diseño y fabricación de objetos electrónicos o el teórico con las diversas teorías y métodos de investigación conceptual. El pensamiento creativo es prácticamente inseparable de la materialidad de sus producciones.
- *El pensamiento solidario* es un tipo de pensamiento no solipsista en el cual lo esencial está en “ponerse en la perspectiva del otro”, de sus necesidades y hábitos, y procurar desarrollar una comprensión simpatética con él”. En algún sentido, este pensamiento es unificador de los diferentes tipos de pensamiento descritos y pone el énfasis sobre la noción de cuidado como la clave de nuestra relación con el entorno, con las demás personas y con nosotros mismos. Una persona razonable puede describirse en este sentido como aquella que cuida de su entorno, de sí mismo y de los otros. Ser razonable es también, entre otras cosas, ser cuidadoso y solidario, cuidar del mundo y sus recursos y no traicionarse a uno mismo en nombre de los otros, pero tampoco cerrarse a las necesidades y aportes de los demás.

Hasta este momento hemos insistido en dos ideas:

1. que el objetivo de una educación filosófica es contribuir al crecimiento personal e interpersonal de modo que podamos vivir cada vez mejor en sociedades democráticas, y que la formación de personas razonables es una manera de aproximarnos a la consecución de este objetivo;
2. que la formación de personas razonables no está orientada exclusivamente al desarrollo de habilidades cognitivas, como las habilidades de razonamiento, sino a un conjunto amplio de formas de pensamiento superior mutuamente relacionadas. Si la lógica en FpN está enmarcada por estas dos perspectivas, no podemos aceptar sin más la clásica definición de esta disciplina. Necesita adoptar una consideración más amplia de lógica.

Los tres sentidos de la lógica en FpN

“El principal propósito de esta lógica es animar a los niños a que usen el pensamiento reflexivo en sus vidas.”

— Matthew Lipman

La lógica suele definirse como la ciencia que estudia los principios y métodos para distinguir un razonamiento correcto de uno incorrecto. Esta concepción es, sin duda, útil para el trabajo en FpN; sin embargo, a la luz de lo expuesto, también es incuestionable que resulta restrictiva. Conocer los principios y los métodos que nos pueden ayudar a distinguir un buen razonamiento de uno que no lo es constituye una ayuda importante para desarrollar formas de pensamiento superior como el pensamiento analítico y el pensamiento crítico, pues precisamente éstos se basan en reglas como las que nos proporciona la lógica formal; o en criterios, y la lógica ofrece al menos algunos de ellos. Sin embargo, puesto que el pensamiento analítico y el crítico son sólo dos de las seis formas del pensamiento superior antes mencionadas, además de la lógica formal clásica, FpN contempla otros dos tipos de lógica: la lógica informal (o lógica de las buenas razones) y la lógica del actuar racional (o razonable).

El objetivo fundamental de la lógica formal en FpN es ayudar a las personas a pensar ordenadamente sobre sus propios pensamientos. Esta es la lógica de las reglas que orientan el pensamiento correcto, pero, como no todo el pensamiento tiene una misma forma ni está orientado a los mismos fines, esta lógica tiene un alcance limitado. Sin embargo, no por ello la lógica formal es despreciable, ni puede hacerse a un lado.

En FpN los sistemas lógicos se entienden como sistemas de reglas para el pensamiento, de modo que al aprenderlos los niños y jóvenes puedan ver algunos principios que orientan y ayudan a evaluar sus propias maneras de construir sus propios ejemplos con base en ellas. No se trata de aprender la regla por la regla, sino sobre todo que el niño aprenda la regla y logre crear sus propios ejemplos, pues sólo así podrá darse cuenta de que es capaz de estructurar sus propios pensamientos y pensar también ordenadamente.

De aquí se sigue que el ejercicio real de aprendizaje de la lógica formal en FpN no consiste en que los niños y jóvenes descubran por sí mismos todas las leyes lógicas, sino que se den cuenta de que todas ellas son comprensibles y que ellos mismos están en condiciones de aplicarlas en cualquier momento. Éste es precisamente el trabajo que se hace con programas como los desarrollados en *El descubrimiento de Harry* y las novelas que le siguen: *Elisa*, *Susy* y *Marcos*. Esta aplicación, sin embargo, sólo se hace más patente cuando se ven las reglas como principios que rigen el uso de las oraciones enunciativas, ya que así los estudiantes descubren más fácilmente que pueden comprender y evaluar tanto lo que otras personas dicen como lo que ellos mismos piensan.

En FpN se utiliza en especial, pero no exclusivamente, el sistema lógico aristotélico. Estrictamente, no se utiliza todo el sistema sino un conjunto de aproximadamente 18 reglas, algunas de las cuales son más propias de otros sistemas que de la silogística misma. Lo que interesa propiamente aquí no es la comprensión completa de los sistemas lógicos formales, sino el desarrollo de tres características que podríamos llamar “valores lógicos”:

- la consistencia (es decir, el hábito de pensar sin incurrir en contradicciones),
- la consecuencia lógica (o sea, la capacidad para ir pasando de premisas verdaderas a conclusiones verdaderas) y
- la coherencia (o sea, la disposición para pensar de acuerdo con un conjunto de reglas sistematizadas).

Lo esencial entonces, es que a través del esfuerzo sistemático que hagan los propios niños y jóvenes por pensar sobre su propio pensamiento descubran lo que Harry descubrió por sí mismo: “que la cosa mas interesante del pensamiento, es como si nos entiéramos mejor a nosotros mismos” (*El descubrimiento de Harry*, capítulo cuatro).

Los tres “valores lógicos” que acabamos de señalar ayudan a los estudiantes a pensar ordenadamente; sin embargo, no alcanzan a mostrarles cuándo es útil y apropiado pensar de acuerdo con reglas. Es preciso

entonces complementarlos con una dimensión un poco más práctica de la lógica, la lógica informal, que en este contexto se entiende como una “lógica de las buenas razones”.

La lógica de las buenas razones tiene dos objetivos fundamentales: contribuir en la búsqueda de razones y en la evaluación de las mismas. El principal contraste entre esta dimensión de la lógica y la formal es que no se rige por reglas específicas, sino que se basa en un sentido intuitivo de lo que puede considerarse como una buena razón. Otra de las diferencias importantes de esta lógica frente a la primera es que no está en función del pensamiento en sí mismo sino de situaciones y acciones. La lógica informal no se dirige tanto a examinar el pensamiento propio y ajeno, sino acciones y sucesos externos, por decirlo así, y por eso permite ver más ampliamente la aplicación del pensamiento ordenado a las situaciones reales del mundo.

La búsqueda y evaluación de razones está orientada a encontrar buenas razones. Para valorar una razón como buena o mala tampoco hay reglas universales y necesarias, pero sí algunos criterios cuya aplicación contextual puede ser útil. Así, cuando las razones se han construido a partir de los hechos, y no a partir de chismes o fantasmagorías, pueden ser más fácilmente aceptadas como buenas. Hablando un poco más en general, una buena razón se caracteriza por su pertinencia para el tema que se está discutiendo. Las buenas razones por lo general guardan una estrecha relación con el tema; así, una razón íntimamente relacionada con el tema resulta referible a una que no lo está. Sin embargo, un tema son suficientemente buenas. Hay razones que le dan más sentido a lo que estamos afirmando, y éstas, por supuesto, son preferibles a aquéllas que, estando relacionadas con el tema, lo oscurecen o le quitan sentido.

Las características mencionadas son todas dependientes del contexto de discusión en que estamos y del tema en cuestión. Por eso, quizá, una característica central de las buenas razones es que sean familiares para las personas involucradas en la discusión. Sin duda, para juzgar que una razón es buena tenemos que contar con nuestro propio acervo de creencias, costumbres y principios; no porque ellos sean la medida de todas las cosas, sino porque los juicios sobre buenas razones son contextuales y orientados a un fin práctico, así que en el caso de elaborarlos cuenta más lo que nos sea cercano y mejor conocido que lo estrictamente verdadero. Quizá no esté de más señalar que estas cuatro características forman un todo y que cuando una razón carece de alguna o algunas de ellas, no puede decirse que sea realmente buena. Por eso el acabamiento puede contarse como una quinta característica de las buenas razones.

En tal sentido, la búsqueda y evaluación de razones debe concebirse como un proceso abierto a la búsqueda de nuevas razones ulteriores, pues su carácter contextual invita siempre a revisar los hallazgos cuando una nueva situación lo requiera. Las buenas razones son criterios para evaluar acciones y sucesos, no dogmas ni reglas universales que una vez se establecen se vuelven incuestionables.

Aunque Lipman utiliza la expresión “lógica del actuar racional” para referirse a este tercer sentido de la lógica en FpN, quizá lo mejor sería llamarla lógica del actuar razonable. Si esto es así, de inmediato debemos ver el lugar central que este tercer sentido de la lógica ocupa en FpN. Si lo que buscamos es formar personas razonables y no eruditos en lógica, la lógica del actuar razonable debería considerarse como el centro de la propuesta lógica de FpN. No es posible una caracterización sistemática de lo que sería tal lógica del actuar razonable, quizá por el hecho mismo de que la razonabilidad es contextual. La lógica del actuar razonable consiste precisamente en saber cuándo es oportuno y acertado emplear éste o aquél tipo de inferencia, o ésta o aquélla forma de pensamiento.

¿Cómo enseñar a los niños y a los jóvenes cuándo es adecuado ser intuitivo más que analítico?, o ¿cuándo es mejor realizar una analogía que ofrecer una explicación?, por ejemplo. No hay reglas para esto; como en todo saber contextual, lo mejor que se puede hacer es examinar y discutir diversos casos y situaciones reales o ficticias en las que las distintas formas del pensamiento superior y las diversas formas de inferencia se ponen en juego ayudando a resolver, problematizar o innovar las alternativas propuestas ante un problema. Así, los niños y jóvenes pueden ver las virtudes y debilidades propias de esas diferentes variedades del pensamiento e inferencia cuando se los aplica en contextos concretos. Recrear situaciones complejas, como las de la vida misma, es disponer el escenario perfecto para pensar sobre el pensamiento mismo y sobre la acción razonable. Pero sólo cuando se discute y se analiza cómo las diferentes formas de pensamiento, acción y sensibilidad aparecen, aportan y recrean la situación es posible que el estudiante mismo vaya ganando la intuición que se requiere para saber cuándo es prudente usar unas y cuándo otras.

Ahora bien, si el análisis y la discusión de casos complejos de la vida ordinaria ayuda al cultivo de la intuición y al desarrollo de la sensibilidad al contexto, es necesario que siempre el estudiante esté él mismo como protagonista de ejercicios de razonabilidad en los que tenga que tratar de pensar de diversas maneras, realizar inferencias consistentes, consecuentes y coherentes, y en los que busque y evalúe razones para defender sus propias afirmaciones y maneras de ver las cosas.

Una manera de combinar estos factores de percepción de las mismas es situar a los niños y jóvenes en espacios de discusión y diálogo razonado como los que se ilustran en diversos textos de la literatura filosófica infantil y juvenil, como las novelas de FpN escritas por Lipman y otros autores, o en contextos reales de discusión, como los que se generan en el trabajo argumentativo de la comunidad de indagación. Ésta debe constituirse en un espacio seguro y adecuado para la formación de personas razonables.

Si lo que buscamos es formar personas razonables y esta formación supone el desarrollo tanto de la sensibilidad a los contextos como de habilidades de razonamiento para problematizar las situaciones, solucionar los problemas, y ser creativos en la problematización y resolución de los mismos, la necesidad pedagógica básica es ofrecer espacios en los que la vida se recree en toda su vivacidad y complejidad. Tales espacios son los que ofrecen la literatura y las artes en general. De ahí que el proyecto de formación de personas razonables tenga la lógica como columna estructural sobre la que se construye, pero la estética como el trabajo mismo en el que se pule y dan los matices finales del actuar razonable. En FpN lógica, ética y estética no son tres capítulos o temas, sino tres facetas de una misma inquietud que, por eso, no se pueden separar ni obviar. Queremos formar personas razonables, personas que piensen, sientan y actúen razonablemente; por ello, la más sólida formación lógica sólo puede lograrse en interacción permanente con la más sutil formación ética, estética, política y emocional.

Bibliografía

- **Ferro, Carolina** (2005). “Construyendo la noción de pensamiento de orden superior”. En *Memorias del Primer Congreso Nacional de Filosofía para Niños*. Bogotá: Colegio del Santo Ángel.
- **García, Félix**, (2004). “Llegar a ser personas razonables”. En: *Memorias del III encuentro latinoamericano de Filosofía para Niños*, Manizales.
- **Kohan, Walter; Waksman, Vera** (1997). ¿Qué es filosofía para niños? Buenos Aires: UBA.
- **Lipman, Matthew** (1992b). “El pensamiento y el currículum escolar”. En: *La filosofía en el aula*, trad. Félix García, Madrid, De la Torre, 63-87.
- **Lipman, Matthew** (1997a). “Acerca de cómo surgió filosofía para niños”. En: *Kohan y Waksman* (1997 Comps.) 153-158.
- **Lipman, Matthew** (1997b). “Personas no razonables, juicios inapropiados”. En: *Kohan y Waksman* (1997 Comps.), 247-258.
- **Lipman, Matthew** (1997c). “Cuida como forma de pensar”. En: *Kohan y Waksman* (1997 Comps.), 259-274.
- **Lipman** (1997d) Lipman, Matthew. “Las formas del pensar filosófico y filosofía para niños”. En *Kohan y Waksman* (1997 Comps.), 281-296.
- **Martínez** (2004) Martínez, Camilo; Marrero, Danny. “Harry va a la universidad”. En: *Pineda y Kohan* (Comps.), *Pensamiento, acción y sensibilidad*. Bogotá: Beta, 71-84.
- **Pérez** (2004a) Pérez Jiménez, Miguel Ángel. “Pensar pensamientos y contar cuentos. Reflexiones sobre lógica y narratividad para pensar la educación infantil”. En: *Pineda y Kohan* (Comps.), *Pensamiento, acción y sensibilidad*. Bogotá: Beta, 85-104.
- **Pérez** (2004b) Pérez Jiménez, Miguel Ángel. “¿Es la lógica de los buenas razones más bien una hermenéutica?”. En: *Memorias del II Encuentro Internacional de Filosofía e Educación*. Río de Janeiro: UERJ.

- **Pérez** (2005a) Pérez Jiménez, Miguel Ángel. “Pensamiento crítico y pensamiento de la diferencia”. En: *Filosofar con los niños en la escuela*, Vol. II. Bogotá: IDEP- Santo Ángel, 7-9.
- **Pérez** (2005b) Pérez Jiménez, Miguel Ángel. El valor de la radicalidad en la enseñanza de la lógica, XV Foro Nacional de Filosofía. Bogotá: UPN.
- **Pérez** (2006a) Pérez Jiménez, Miguel Ángel. Lógica clásica y argumentación cotidiana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2006.
- **Pérez** (2006b) Pérez Jiménez, Miguel Ángel. Lógica y hermenéutica. El problema de las buenas razones, inédito.
- **Pineda** (2004a) Pineda, Diego. “Sobre la lógica y el pensamiento superior en Filosofía para Niños. A propósito de una crítica”. En: *Pineda y Kohan* (Comps.). *Pensamiento, acción y sensibilidad*. Bogotá: Beta, 127-158.
- **Pineda** (2004b) Pineda, Diego. “¿En qué consiste una educación filosófica?”. En: *Vargas y Cárdenas* (Eds.), *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Bogotá: UPN, 125-161.
- **Pineda y Kohan** (2004 Comps.) Pineda, Diego; Kohan, Walter, *Pensamiento acción y sensibilidad*. La mirada de Filosofía para niños. Bogotá: Beta.
- **Pineda** (2006) Pineda, Diego, Apuntes para la comprensión de El descubrimiento de Harry” de Matthew Lipman”, inédito.
- **Thomas** (1992) Thomas, John, “The Development of Reasoning in Children through Community of Inquiry”, en Sharp y Reed (Eds.), *Studies in Philosophy for Children*. Harry Stottlemeier’s Discovery, Philadelphia, Temple University Press, 96-106.

Notas

1. Profesor instructor del Departamento de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del grupo Lisis, proyecto de Educación Filosófica.
2. Cf. Lipman (1997a).
3. El problema de las formas del pensamiento superior fue planteado inicialmente por Resnick. Lipman desarrolló y sistematizó con mayor detalle este trabajo inicial y Pineda ha refinado, ampliado y enriquecido el trabajo de Lipman sobre el particular. Una presentación comparativa de las tres versiones se encuentra en Ferro (2005).
4. Pineda, (2004b), 153.
5. Pineda, (2004b), 156.
6. Una presentación más detenida y con útiles sugerencias para su implementación en el aula es Lipman (1992b).
7. El carácter contextual, familiar y abierto, propio de las buenas razones, puede entenderse incluso como una dimensión hermenéutica de la lógica. A favor de esta tesis puede citarse también la referencia permanente a la dimensión práctica por la cual los criterios generales se aplican a situaciones concretas, que se conoce como el problema hermenéutico de la aplicación. Cf. Pérez (2004b) y (2006b).
8. Un debate sobre la concepción de la lógica en FpN, sobre posibles obvenciones que pueden plantearse y de algunos problemas abiertos