

La comunidad de investigación como epistemología, poli(é)tica y práctica pedagógica para la universidad

Miguel Mandujano Estrada
Universidad de La Laguna

La comunidad de investigación es una forma filosófico-pedagógica idónea para la enseñanza de la filosofía en la universidad. Esta es la conclusión a la que conducirá este texto; las partes restantes estarán enfocadas a delinear tres aspectos, íntimamente interconectados, con los que se fundamentará su idoneidad. En este sentido, la comunidad de investigación es una práctica educativa, fundamentalmente dialógica (1), que se sustenta en un principio ético-epistemológico primordial (2) y que se desarrolla, acorde con este, en una esfera política democrática (3).

UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DIALÓGICA

La comunidad de investigación (Lipman, 2003; Sharp, 2018) es la forma pedagógica más adecuada para el desarrollo del pensamiento y eje primordial del programa *Philosophy for Children* (Lipman et al., 2014). Se trata de una práctica dialógica que definiré, en concordancia, con un ejercicio intelectual que nos ayude a imaginarla *sin teoría*.

Situemos a un grupo de personas en un círculo en el que pueden hablarse y mirarse mientras lo hacen. Un/a facilitador/a les pide que la participación siga algunas pautas básicas como levantar la mano antes de intervenir, respetar los turnos de palabra, etc. A continuación se comparte algún material que sirve para iniciar el diálogo. En el currículo de Filosofía para Niños/as (García Moriyón, 2011) sería la lectura colectiva de alguna de las novelas del programa, pero puede ser cualquier otro material preparado por la persona que anima el diálogo, en cualquier formato y canal perceptivo. Luego se pide al grupo que formule las preguntas que le haya sugerido el material. El/la facilitador/a invita al grupo a examinar las preguntas, hacer observaciones, aclaraciones, valorar si son adecuadas para el diálogo común, agrupar intereses, etc. Después les pedirá que elijan una o algunas para tratarlas y se asegurará de que el diálogo progrese, interviniendo, si es necesario, con preguntas que ayuden al grupo a distinguir los argumentos, ser conscientes de sus propias habilidades de pensamiento y profundizar a través de la deliberación. Cuando el ejercicio termina, se propone una valoración metacognitiva que permita a los/as participantes reconocer sus procesos cognitivos y actitudinales.

Visualicemos también algunos comportamientos peculiares; de acuerdo con Ann Margaret Sharp (2018) sabríamos que una persona está participando en una comunidad de indagación si acepta de buena gana las correcciones de los/as compañeros/as, es capaz de escuchar a los demás con atención, revisar sus propios puntos de vista a la luz de las razones de los demás tomando en serio sus opiniones; si es capaz de construir sus propias ideas a partir de las de los otros y desarrollarlas sin miedo al rechazo, está abiertos/as a nuevas concepciones, muestra preocupación por el derecho de los/as demás a expresar sus puntos de vista, es capaz de detectar suposiciones

subyacentes y de pedir criterios; si muestra preocupación por la coherencia al argumentar un punto de vista, hace preguntas relevantes, verbaliza relaciones entre fines y medios, muestra respeto por las personas y sensibilidad cuando se habla de comportamientos morales, pide razones a los/as compañeros/as y discute los problemas con imparcialidad (pp. 39-40).

UN HORIZONTE ÉTICO-EPISTEMOLÓGICO COMUNITARIO-COLABORATIVO

Como puede apreciarse en las actitudes anteriores, la práctica de la comunidad de investigación abriga un componente ético-epistemológico. Este nos remite a la noción «comunidad de investigadores» con la que Charles Sanders Peirce integró una teoría del conocimiento en un horizonte ético fundamental.

Peirce afirma que el conocimiento es falible y que su acrecentamiento supone un proceso autocorrectivo; además, que la investigación tiene una forma comunitaria y que gracias a esta se alcanza la verdad (Peirce, 2012).

La comunidad de investigadores, por otro lado, es una comunidad ideal, sin límites determinados, en analogía con la concepción peirceana del signo y el proceso de «semiosis infinita» o ilimitada (Peirce, 1965).¹

En otro sentido, el filósofo muestra una preocupación más estricta por las relaciones entre ciencia y moral, afirmando que la investigación científica *requiere y fortalece* determinadas cualidades morales, como la sinceridad, la imparcialidad, la honestidad intelectual y el amor a la verdad (Boero, 2014; Haack, 1996).

El componente ético de la filosofía pragmaticista de Peirce es clave para la concepción de la «comunidad ideal de comunicación» en la ética del discurso; un fundamento adecuado para asumir solidariamente la responsabilidad moral en la era de la ciencia (Apel, 1985).

UNA POLI(É)TICA O PRÁCTICA ÉTICA-DEMOCRÁTICA

Un discípulo de Peirce, John Dewey, llevó los principios del pragmatismo a la educación a partir de una concepción del conocimiento como *respuesta adaptativa* al ambiente en la noción de «experiencia» (Dewey, 2010). En la estela de la semiosis ilimitada, Dewey entiende la educación como la constante reconstrucción o reorganización de la experiencia; en el mismo sentido, define la práctica del pensamiento como la reflexión, permanente y orientada al futuro, sobre las consecuencias de las respuestas al entorno.

Por otro lado, educación y pensamiento se llevan a cabo en el escenario de interacción y cooperación humana que es la democracia. Esta, en cuanto modo de vida común, es el *locus* de una práctica, crítica y reflexiva, que se lleva a cabo mediante la investigación filosófica (Dewey, 1995).

1. La semiosis ilimitada es el proceso por el cual un signo da origen a otro y así sucesivamente, *sin límite*. En la semiótica de Peirce esto es posible por la concepción triádica del signo compuesta por el Signo o Representamen, el Objeto y el Interpretante (CP 2.228).

El aspecto democrático resulta central en el programa de Lipman y Sharp (Kennedy, 2012), permeando aspectos prácticos básicos como las pautas de participación que se siguen en una sesión de diálogo.

Otros/as autores/as han propuesto distintas concepciones de la democracia o ahondado en determinados aspectos políticos de la comunidad de investigación. En este sentido, me interesa anotar aquí la noción de «poli(é)tica» del filósofo canario Pablo Ródenas Utray (2004). El «palabro», como Ródenas lo llama, ensambla «ética» en «política» y responde a la idea de que todas las políticas incorporan morales particulares. Es sugerente porque la adopción de ciertas concepciones, incluso las más liberadoras, como la del educador brasileño Paulo Freire, puede acarrear contradicciones de fondo con la orientación de la educación formal de nuestros días (Kohan, 2018), o simplemente, no responder a la multiplicidad de concepciones que se puede encontrar en un grupo de personas heterogéneas. La idea de poli(é)tica llama la atención sobre esta diversidad, aunque a partir de una disposición crítica frente a las relaciones entre acción política y actitud ética, entre posición política y *ánimo* moral.

UNA PRÁCTICA EDUCATIVA APROPIADA PARA EL LOCUS UNIVERSITARIO

Existen diversas tipos experiencias con la comunidad de investigación en la universidad (Mandujano & Rhee, 2023); entre ellas encontramos programas formativos o de extensión (Bleazby & Slade, 2019; Costa Carvalho, 2019; De la Fuente et al., 2008), prácticas de estudiantes con comunidades de investigación (Burdick-Shepherd & Cammarano, 2017; Carreras, 2014; Wartenberg, 2019) y experiencias con alumnado universitario propiamente (Frau Burón & Llinàs Begon, 2019; Pulvirente et al., 2009; Shapiro, 2013), como las que en esta línea de investigación procuro (Mandujano, 2022, En prensa).

La comunidad de investigación, una forma filosófica-pedagógica basada en la práctica del diálogo, soportada por una disposición ético-epistemológica y desarrollada en una comunidad político-democrática, es una práctica ideal para un *locus* universitario definido por la diversidad y la inclusión de saberes y personas, con una orientación práctica que debe posibilitar la respuesta a los desafíos del presente desde una perspectiva crítica y reflexiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apel, K.-O. (1985). *La transformación de la filosofía. El a priori de la comunidad de comunicación: Vol. II*. Taurus.
- Bleazby, J., & Slade, C. (2019). Philosophy for Children Goes to University. En G. Burgh & S. Thornton (Eds.), *Philosophical Inquiry with Children* (pp. 215-232). Routledge.
- Boero, H. (2014). *Charles S. Peirce: claves para una ética pragmaticista*. EUNSA.
- Burdick-Shepherd, S. A., & Cammarano, C. (2017). Philosophy for Children Goes to College: Transformative Changes in Philosophical Thinking When College Students Practice Philosophizing With Young Children. *Childhood & Philosophy*, 13(27), 235-251.

- Carreras, C. (2014). Conversando gracias a Pixie: Alumnos de primaria en la Universidad (y viceversa). En M. del C. Lara Nieto (Ed.), *Enseñando filosofía = Teaching philosophy (experiencias en las prácticas docentes)* (pp. 11-30). Alfar.
- Costa Carvalho, M. (2019). Fazer universidade como quem faz escola: virtualidades da filosofia para crianças ao leme de um mestrado. *O que nos faz pensar*, 28(44), 21-37.
- De la Fuente, L., Morales, L., & Quiroga, A. (2008). Una experiencia de la mirada infante: filosofía en la universidad, filosofía en las escuelas. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 113-123.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Frau Burón, P., & Llinàs Begon, J. L. (2019). El proyecto de Philosophy for Children aplicado a la Universidad. En M. I. Méndez Lloret, M. Á. Granada, N. S. Miras, & S. Turró (Eds.), *III Congreso Internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía* (pp. 110-117). Comares.
- García Moriyón, F. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 15-40.
- Haack, S. (1996). La ética del intelecto: un acercamiento peirceano. *Anuario Filosófico*, 29, 1413-1433.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53.
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37(6), 615-629.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2a ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscayan, F. S. (2014). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Mandujano Estrada, M. (2022). Elaborar la experiencia; emociones e impresiones morales en transformación. En J. Barrientos Rastrojo & M. Mandujano Estrada (Eds.), *Experiencialidad y educación* (pp. 71-88). Peter Lang.
- Mandujano Estrada, M. (2023). Sobre la enseñanza de la filosofía en la formación básica universitaria. En V. Caballero de la Torre (Ed.), *¿Quién dijo que no se puede enseñar filosofía? Apuntes sobre su didáctica* (pp. 159-169). Tirant Lo Blanch.
- Mandujano Estrada, M., & Rhee, Y. E. (En prensa). Las Prácticas Filosóficas en el mundo universitario. En D. Sumiacher & J. Barrientos Rastrojo (Eds.), *La filosofía en movimiento. Estado y situación de las Prácticas Filosóficas a nivel mundial*. CECAPFI; Uniminuto.
- Peirce, C. S. (1965). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Vols. I-II: Principles of Philosophy and Elements of Logic*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (2012). *Obra filosófica reunida. 2 vols.* FCE.
- Pulvirente, F., Tigano, A., Valenziano, A., & Zoda, L. (2009). Scuole e Università. La valutazione di esperienze laboratoriali. *Childhood & Philosophy*, 5(10), 403-424.
- Ródenas Utray, P. (2004). Defensa de la poli(é)tica. *Isegoría*, 30, 219-227.
- Shapiro, D. A. (2013). Engaging Students—of Any Age—in Philosophical Inquiry: How Doing Philosophy for Children Changed the Way I Teach Philosophy to College Students. En S. Goering, N. J. Shudak, & T. E. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers* (pp. 168-176). Routledge.

- Sharp, A. M. (2018). What is a «community of inquiry»? En M. R. Gregory & M. J. Lavery (Eds.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp* (pp. 38-47). Routledge.
- Wartenberg, T. E. (2019). Picture Books Go to College. Introducing Philosophy to Undergraduates. En T. E. Wartenberg (Ed.), *Philosophy in Classrooms and Beyond. New Approaches to Picture-Book Philosophy* (pp. 103-116). Rowman & Littlefield.