

MATTHEW LIPMAN: UNA BIOGRAFÍA INTELECTUAL MATTHEW LIPMAN: AN INTELECTUAL BIOGRAPHY¹

MATTHEW LIPMAN

Institute for the Advancement of Philosophy for Children

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

felix.garcia@uam.es

Universidad de Madrid

RECIBIDO: 3 DE ENERO DE 2010

ACEPTADO: 28 DE ENERO DE 2010

Félix García Moriyón

El primer tema que quiero plantearte es que nos cuentes algo acerca de tu vida cuando asistías a clase en el College y cuando estudiabas filosofía en la Universidad.

Matthew Lipman

Mi vida académica comenzó en el jardín de infancia. El único recuerdo que puedo evocar de esta etapa es estar sentado en círculo con otros niños y, cuando el profesor se daba la vuelta, dedicarnos a la práctica aparentemente muy divertida de pellizcarnos unos a otros lo más fuerte posible. En segundo año de primaria llamé la atención del profesor al comentar que la clase llena de papeles por el suelo parecía "las ruinas de Pompeya", y me dio permiso para escribir, dirigir y actuar en dos obras, una sobre George Washington y otra sobre Napoleón. Intenté que las obras fueran lo más divertidas posibles incluyendo muchos chistes sacados de los libros de comics. Prácticamente llegué a sacar de quicio a mi profesor de tercer año al intentar andar por el revestimiento y salir por la ventana del segundo piso por la escalera de incendios. Me dejaron

¹ La primera vez que se publicó esta entrevista fue en la obra GARCÍA MORIYÓN, F. (ed.): *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002. Págs. 17-46. Agradecemos tanto a Ediciones de la Torre como a Félix García Moriyón el permiso para la reedición, puesto que con ello honramos la memoria del recientemente fallecido Matthew Lipman.

saltarme el cuarto curso, probablemente atendiendo una petición del profesor de cuarto curso.

Pero en quinto se produjo ya un cambio. En lugar de ofrecernos la lista habitual de libritos empalagosos, el profesor nos leyó algunas novelas. Una era *Black Beauty*, una desgarradora historia sobre un caballo pésimamente tratado, contada por el caballo mismo. La otra era más almibarada; *Little Lord Fauntleroy*. No importa: ¡se trataba de libros de verdad! Pero los años posteriores fueron más y más aburridos y en octavo curso tocamos fondo. Me daba la sensación de que no podría existir nada más tedioso.

Si esperaba que, al llegar al instituto, el profesorado iba a seguir teniendo paciencia conmigo, estaba equivocado. Mi instituto era pequeño: en los cuatro cursos habría sólo 75 estudiantes, como suele suceder en una pequeña ciudad rural (Woodbine, en South Jersey). Se me avisó que las conductas perturbadoras, tales como emitir aullidos de lobo entre las clases y diversas bromas cotidianas, no volverían a ser toleradas. Mis travesuras amainaron, pero seguía aburriéndome. Me gustaban las materias, en especial el inglés, pero no me sentía especialmente estimulado por ellas o por el modo en que se me enseñaban. Al final, justo antes de la graduación, me echaron de la escuela por hacer ruido en la biblioteca. Pasaron unas pocas semanas durante las cuales permanecí sentado en una piedra frente a la escuela; se impusieron entonces unas cabezas algo más frías y se me autorizó graduarme. Eso es todo lo que se refiere a los días que pase en la escuela y el instituto.

Era la primavera de 1939. Unos meses después, Hitler invadiría Polonia y comenzaría la Segunda Guerra Mundial. En Estados Unidos la economía se había hundido e incluso después de seis años ofrecía pocas señales de recuperación. Tenía 15 años, sin el dinero y sin las calificaciones que me permitieran ir a la universidad. Pasé un año en una granja y el año siguiente regresé a un instituto diferente. Había decidido estudiar ingeniería y me dijeron que tenía que mejorar las calificaciones en matemáticas. Metido de lleno en los cursos de matemáticas, lo hice bien. Pero todavía no tenía una solución para mis problemas económicos. Pasaron cuatro años. Me presenté voluntario para el cuerpo de aviación, pero me rechazaron por tener mala vista. Esperé ser reclutado, lo que sucedió en 1943. Aunque me asignaron a la infantería, me dejaron asistir a la universidad como estudiante de primer año para prepararme para una carrera en ingeniería. La universidad en la que terminé no fue CCNY, donde fui enviado en primer lugar, sino Stanford, en California.

El clima en Palo Alto era perfecto, por lo que cuando los profesores eran particularmente tediosos, terminaba en la pista de tenis. Pero no todos eran tediosos. Uno de ellos, un profesor de inglés, se interesó por mí y me habló de la filosofía, mencionando los nombres de Aristóteles y Hume y ofreciéndome,

como regalo de despedida, dos libros que contaban algo de los años que John Dewey había pasado en la Universidad de Columbia. Me enganchó totalmente la idea de matricularme en Columbia y estudiar filosofía.

Pero el ejército tenía otras ideas sobre cuál debía ser mi futuro. Me ofreció elegir entre ir a la infantería (eran los días de la batalla de Bulge y hacían falta muchos soldados de tropa) o permanecer en Stanford y llegar a ser médico, puesto que eran cada vez más necesarios. Como me conocía lo suficiente como para saber que nunca llegaría a ser un médico, ostentosamente escogí la infantería y fui inmediatamente embarcado para llegar a un campo de entrenamiento en Coast Ranges en California, donde se preparaba a los soldados para un asalto en la selva montañosa de Burna (que afortunadamente para mí nunca tuvo lugar). Un fin de semana que tuve libre pude coger un autobús a Los Ángeles, visitar una librería y allí descubrí una antología de Dewey titulada *Intelligence in the Modern World* y algunas antologías de poesía. Naturalmente me atrajo Housman

Permanecemos aquí muertos porque no elegimos
Correr y avergonzar la tierra de la que brotamos
La vida, con seguridad, no es gran cosa que perder
Pero los jóvenes creen que lo es, y éramos jóvenes.

Pero fue Dewey el que me dejó perplejo y me fascinó. Llevaba el libro a todas partes en mi mochila para así, en medio de una marcha o una ascensión, poder enfrentarme a esa prosa compleja intentando captar algún sentido en lo que estaba leyendo. Cuando llegué al escenario de combate europeo al final de 1945, seguí mi educación estudiando los libros que todavía llevaba conmigo.

Cuando terminó la guerra, el ejército americano, consciente de que podría retrasarse más de un año la vuelta a casa de los soldados, creó una universidad americana en Shrivenham, una diminuta ciudad cerca de Swindon, en Inglaterra, y pasé el verano y el otoño allí. Fue mi primer encuentro real con filósofos que enseñaban verdaderos cursos de filosofía. Fueron los profesores Charles Hendel, de Yale, un especialista en Hume, y el profesor Tsanoff, de Rice, un especialista en ética.

Y así, después de un año más en Europa, regresé a Estados Unidos con ganas de seguir una educación normal en un *college*. La ley de Ayuda a los Ex-Combatientes me permitiría estar durante cuatro años. Estaba decidido a conseguir un doctorado en filosofía en ese periodo de tiempo. Sin embargo, habían pasado siete años desde mi finalización de la enseñanza secundaria. ¿Supondría eso una desventaja? En la mayor parte de los *colleges* en los que presenté una solicitud debieron pensarlo, pero al final me aceptó el único al que

realmente quería ir, Columbia. Habían iniciado un nuevo programa para alumnos mayores, que llamaban "Universidad para estudiantes sin titulación (*undergraduates*)", destinado a quienes regresaban del servicio militar. Encajé muy bien allí.

En 1946, Columbia estaba plagada de energía y diversidad. Me deleitaba con los cursos de filosofía impartidos por un claustro distinguido: Nagel, sobre ciencia; Schneider, sobre metafísica; Randal, sobre Historia de la Filosofía; Buchler, sobre Locke. Más allá del enclave de la filosofía había otros grandes: Ruth Benedict en Antropología; Meyer Shapiro en Bellas Artes; Lloyd Motz en Astronomía; Mark van Doren en inglés. Y menciono sólo algunas personas.

Después de obtener la licenciatura en 1948, permanecí en Columbia para hacer el doctorado. Se produjo un cierto revuelo con las personas que iban a apoyar mi disertación; en última instancia se decidió que debería ser un comité de tres personas en el que estarían Schapiro y Randall. Titulé la disertación "Problemas de investigación en arte" y la escribí mientras hacía mi trabajo académico entre 1948 y 1950. Se publicó en 1967 con el título de *What Happens in Art*, pero se trataba ya de un libro diferente.

Durante aquellos dos años de doctorado aprendí de otros estudiantes: Norwood Russell Hanson, Ted Mischel, Marx Wartofsky, Arthur Danto, Pat Suppes, Len Feldsetein... Cuando terminé mi trabajo académico, me quedaba todavía algo de dinero del G.I.

En el verano de 1950, conseguí una beca Fullbright que me permitió pasar un año en la Sorbona. Me alegré de tener la oportunidad de alejarme; la guerra con Corea parecía inminente. Fui a ver a Dewey, quien tenía entonces 90 años, y le encontré también muy pesimista. Me faltó tiempo para volver al campus y contarle a Schapiro y a Nagel mi dos horas de conversación con Dewey. Pareció que quedaban impresionados como era de esperar.

Al llegar a París en el otoño de 1950, conocí a algunos filósofos franceses. Había oído hablar de Gabriel Marcel, Maurice Merleau Ponty, Yvon Belaval y asistí a conferencias de otros cuantos más. En la Sorbona me apunté a un programa post-doctoral, el llamado *Unversité d'État*, pero París me pareció mucho más seductora y renuncié al proyecto. Viviendo frugalmente fui capaz de ampliar mi estancia en Europa un año más, completándola con una estancia de seis meses en Viena.

Con todo eso se terminaron mis estudios formales. Al regresar de Europa, en 1952, la situación había cambiado. Quería un puesto de profesor y esos puestos, especialmente en filosofía y en Nueva York, eran escasos. Así pues, a partir de aquel momento, mientras que podemos decir que mi educación continuó, y continúa todavía, ya fue de un modo informal no de modo formal.

Descubrí que enseñar requiere mucho estudio y aprendizaje. Aprendí poco a poco que existían otras fuentes de educación informal igualmente relevantes.

Félix García Moriyón

¿Encontraste grandes diferencias entre la filosofía francesa y la de Estados Unidos?

Matthew Lipman

Mi experiencia con la filosofía francesa tuvo lugar sobre todo en 1950-52, cuando estaba en París con la beca Fulbright. Durante ese período estaba volviendo a escribir mi tesis doctoral para su publicación, lo que terminó sucediendo con el título de *What Happens in Art*. Por eso mis intereses se centraban en la estética y mi asesor en la Sorbona fue un profesor de estética, Etienne Souriau. La filosofía francesa me pareció llena de frescura e inquietudes en su modo de argumentación, pero sobria y solemne en su actitud hacia el mundo, como correspondía a un país que estaba intentando dar sentido a su implicación en dos grandes guerras en menos de un cuarto de siglo. La filosofía de Estados Unidos, en contraste, era o bien una continuación del naturalismo y pragmatismo del siglo XIX entre los filósofos más tradicionales, o un repentino entusiasmo por el análisis del lenguaje británico. Si hubiera escogido ir a Inglaterra en lugar de a Francia, probablemente me hubiera visto inmerso en el modo británico de hacer las cosas, que era muy profesional y exclusivamente académico. En vez de eso, quedé fascinado con el enfoque francés, que era casi periodístico. El resultado fue que fui capaz de fragmentar partes y trozos del pensamiento francés contemporáneo e integrarlos en una perspectiva americana; si, por el contrario, me hubiera visto metido en el análisis lingüístico, posiblemente me hubiera encontrado haciendo frente a la necesidad de elegir entre eso y el naturalismo americano. Desde luego, en ambos casos, se mantuvieron algunas afinidades. *El concepto de la mente* de Gilbert Ryle me parecía ser una continuación de la obra de Mead, *Mente, espíritu y sociedad* y la *Fenomenología de la percepción* de Merleau Ponty, con su insistencia en la imagen del cuerpo, estaba en continuidad con un estudio que estaba haciendo sobre ese mismo tema. A largo plazo, quizá, lo que más me habría impresionado sería la competencia británica en el análisis conceptual, y era lo que más necesitaba, pero mantengo una gran deuda con los esfuerzos de la filosofía francesa para llegar a ser algo vitalmente relevante.

Félix García Moriyón

¿Puedes contarme algo sobre tus primeras experiencias como profesor de filosofía?

Matthew Lipman

Mi primera experiencia como profesor de filosofía tuvo lugar en la primavera de 1953. Había vuelto de Europa el año anterior y buscaba trabajo. Había puestos de trabajo disponibles, pero no en Nueva York que era donde quería quedarme. De pronto encontré un trabajo en el campus del Brooklyn College de la City University of New York. Era un trabajo a tiempo completo que incluía algunas materias que no había tenido como estudiante. Las circunstancias eran bien conocidas. El instructor anterior, un profesor agregado al que le quedaba un semestre para la jubilación, había invocado sus derechos constitucionales para no declarar ante el temido Comité McCarthy sobre Actividades anti-americanas de la Cámara de Representantes de Estados Unidos. Por ese motivo fue arbitrariamente despedido por el Presidente del Brooklyn College y me insistieron para que empezara a trabajar de inmediato, sin tiempo real para prepararme. Mi predecesor perdió no sólo su trabajo, sino también su pensión.

Mi método de enseñanza en las partes introductorias seguía completamente lo que había aprendido como estudiante en Columbia: empleaba unos 20 minutos cada sesión en hacer algunos comentarios interpretativos sobre la lectura en cuestión y a continuación pasaba el resto del tiempo en discusiones en el aula. No lo hacía bien, pero tampoco era un desastre. No puede decirse mucho más sobre los cursos avanzados que impartía. Incluso cuando el material me resultaba algo familiar, me encontraba con dificultades de expresión al tener que comentarlo para facilitar a los alumnos su comprensión. Lo único que recuerdo con cariño del curso de epistemología es un estudiante, Víctor Balowitz (más tarde llegó a ser un profesor respetado de filosofía, ahora ya fallecido), quien se tomó un cordial interés por mis esfuerzos y me ofreció amablemente algunas sugerencias para poder impartir mejor cada sesión. Su apoyo fue para mí una buena lección de un pensamiento cuidadoso.

Félix García Moriyón

Las dos últimas contestaciones son muy sugerentes. Se puede detectar cómo combinaste las dos influencias, la filosofía francesa y la anglosajona, una combinación que está siempre presente en el currículo de FpN. Por otro lado, tus comienzos académicos me recuerdan una triste experiencia que tuve como estudiante en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Era la época de la dictadura de Franco, en 1973. Uno de los profesores de ética más famosos de España, José Luis Aranguren, había sido expulsado de

la facultad precisamente por apoyar las peticiones de los alumnos y sus manifestaciones contra el régimen de Franco. Un nuevo profesor, un fraile dominico (que más tarde fue el director de mi tesis doctoral sobre el pensamiento anarquista español) fue nombrado para ocupar la posición del profesor expulsado. Los estudiantes (yo entre ellos) iniciamos una protestas contra este profesor, hicimos pintadas en las paredes de la facultad y pusimos carteles con condenas políticas y morales. Al poco tiempo, el profesor no resistió la presión a la que lo sometíamos y no volvió a darnos clase. Desde luego no perdió su puesto de trabajo. Se trata tan sólo de una anécdota personal. En aquellos años, la policía patrullaba dentro de los edificios universitarios y teníamos que enseñar nuestro documento de identidad para poder entrar. Dejando estas cuestiones a un lado, paso a formular una nueva pregunta: ¿Qué impacto tuvo el comité McCarthy en la filosofía americana y sobre todo en los ambientes educativos

Matthew Lipman

En su momento álgido, el Comité McCarthy tuvo una influencia terrorífica en la política y la cultura americanas. Durante un tiempo nadie se atrevía a oponerse al comité. Creo que en un primer momento les interesaba «entregar» nombres de personas famosas de la industria del espectáculo más que personas más o menos conocidas de los ámbitos académicos, como es el caso de los profesores de filosofía, aunque también persiguieron a algunos de ellos. Con el tiempo el Comité se desplomó, en parte de forma inesperada, pero fue un hecho importante en nuestra historia, como el de la caza de brujas en Salem.

Félix García Moriyón

¿Comenzaste una carrera académica convencional: asistir a conferencias, escribir, publicar artículos...?

Matthew Lipman

Sí, comencé siguiendo los procedimientos habituales de actuación: asistía a las conferencias anuales de la Asociación Americana de Filosofía desde 1948 hasta 1998, publiqué algunos libros y artículos, daba conferencias en las ceremonias de graduación del *college*. Pero no tenía mucho tiempo para escribir. El manuscrito titulado "Juicio" me llevó 10 años y publiqué sólo el primer capítulo. Sólo cuando me metí en FpN se aceleraron mis actividades de publicación, pero ya no se trataba de una «carrera académica convencional».

Félix García Moriyón

¿Podrías ser algo más explícito en tus actividades intelectuales antes de dedicarte a FpN? ¿Había algún tema por el que tuvieras un interés especial? ¿Existe alguna relación entre tu trabajo sobre el juicio y tus posteriores escritos sobre el pensamiento de alto nivel?

Matthew Lipman

Durante el verano de 1950 estuve muy desanimado por la guerra de Corea, y de eso trató básicamente mi correspondencia con Dewey. Él era más pesimista que yo. Me habían dicho que volviera a escribir la introducción a mi tesis, pero en lugar de eso la escribí entera de nuevo, en gran parte porque tenía el estímulo de la filosofía francesa. En aquella época, a diferencia de la mayoría de los estudiantes de filosofía en Columbia, no estaba interesado por la filosofía del lenguaje. Me encontré con Merleau Ponty, pero interpreté sus reservas como una actitud distante. Creo que hubiera estado dispuesto a una mayor comunicación. Entonces murió Dewey (1952) y algunos deweyanos de Nueva York se agruparon en torno a Justus Buchler, que era profesor de filosofía en Columbia y cuyo primer libro apareció en 1951. Él y yo comíamos juntos con frecuencia y discutíamos el libro, que veíamos como una continuación de la metafísica de Dewey. En 1958-59 me pidió editar un número doble del *Journal of Philosophy*, lo que hice abordando su filosofía. Nuestras conversaciones se convirtieron en el Grupo de Filosofía de Nueva York, que duró unos 10 años, y que se centró sobre todo en la filosofía de Buchler en sus reuniones mensuales. Cuando por fin terminé el trabajo, lo leyó y me dijo: «Ahora ya somos dos». Pero cuando lo envié a un editor, lo rechazó y nunca volví a intentarlo (estaba de acuerdo con las razones del editor). Se trata del manuscrito que llamo "Juicio". Tiene poco que ver con lo que pienso ahora sobre el juicio. Durante los años sesenta, Buchler se convirtió en director de una colección para un editor de Nueva York y allí se publicó mi tesis con el título *What happens in Art*; hice un texto introductorio (que contenía diálogos novedosos entre los grandes filósofos) y publiqué con otro editor *Contemporary Esthetics*, una antología bastante sólida. Pero en aquel tiempo (1968) había comenzado ya mi interés por FpN, pero, aunque Buchler también estaba interesado, nadie más en el grupo lo estaba. Al final, se acabó. Seguí interesándome por la Fenomenología del lenguaje y empecé a darme cuenta de que para hacer una versión infantil de la filosofía tendría que volver a aprender toda la disciplina.

Félix García Moriyón

Una vez más, tu respuesta arroja alguna luz sobre tus intereses filosóficos durante ese período. Según lo que dices, puedo inferir que estabas bastante familiarizado con Dewey. ¿Podrías decirme algo más acerca de tus relaciones académicas o personales con él?

Matthew Lipman

Un estudiante ya licenciado llamado Lyle Eddy había mantenido una intensa correspondencia con Dewey, unas 89 cartas, en las que trataba de cuestiones de lógica. Habían llegado a desarrollar un lenguaje privado y casi impenetrable. Supongo que Lyle me había dado la dirección de Dewey, en la calle Este 90 de Nueva York y le escribí para decirle que estaba empezando mi disertación escribiendo sobre su noción de "cualidades terciarias", lo que pasaría a ser el capítulo tercero de mi tesis. Unas pocas semanas más tarde recibí una nota suya en la que me decía "Me ha gustado". Lyle quiso saber si quería visitar a Dewey y desde luego le dije que sí. Llegamos a su casa por la mañana y nos saludó la nueva esposa de Dewey, Roberta. Sus dos hijos pequeños adoptados estaban desayunando (cereales de avena) y cuando Dewey entró en la habitación le pidió a Roberta su desayuno. Durante las dos horas siguientes el fue el que más habló. Quería saber cosas sobre el claustro de profesores de filosofía en Columbia, que en otro tiempo le resultaban familiares pero ya más distantes. Nadie mostraba interés por su lógica o por su último libro, *Knowing and the Known*. Después mantuvimos una correspondencia durante algunos meses. Sus cartas están en el Departamento de Colecciones Especiales en la Biblioteca de la Universidad de Columbia y en los archivos Dewey en la Southern Illinois University; yo no he conservado ninguna copia.

Félix García Moriyón

Por otra parte, mencionas el desánimo que te provocó la guerra de Korea. ¿Tuviste alguna actividad política o social durante aquellos años?

Matthew Lipman

Mi actitud en aquellos momentos en los que Estados Unidos se había metido en guerra contra Corea del Norte era que me parecía que Estados Unidos, y sobre todo el general MacArthur, tenía tantas ganas de una guerra como Corea del Norte. Pensé en irme a algún país neutral como la India de Nehru o Yugoslavia, donde podía visitar a Djilas. Pero mi beca Fulbright me llevó a Francia, lo que también estuvo bien. Allí fui con algunos amigos socialdemócratas para visitar a los socialdemócratas de Holanda. La mayoría de ellos había sufrido terriblemente bajo la ocupación nazi. Pero su actitud no era la de tener que optar

por uno de los bandos conflicto, en este caso Washington y Moscú. Nadie necesitaba para nada a los estalinistas, y los socialdemócratas de Francia, Holanda y Bélgica en su mayor parte estaban dispuestos a ponerse de parte de Washington si era necesario.

Félix García Moriyón

Entonces empezaba tu interés por FpN. ¿Puedes decirme cómo y por qué?

Matthew Lipman

Durante los años sesenta había hablado frecuentemente con Joe Isaacson, mi primo, que entonces era miembro del consejo de administración de la Child Study Association. Creo que se sentía atraído por A. S. Neill y Summerhill, un enfoque bastante freudiano, mientras que yo era un deweyano ortodoxo. Pero Joe era mucho más deweyano de lo que él pensaba, incluso aunque creo que no había leído muchas cosas de Dewey. Los dos estábamos interesados por el arte infantil en los sesenta y seguimos un curso juntos en la New School impartido por Meyer Schapiro. Pero no fue hasta 1967 más o menos que escribí al National Institute of Education, en Washington D.C., en concreto a un asesor llamado Martin Engle, para hablarle de un plan de investigación que estaba desarrollando para ayudar a los niños a tratar las ambigüedades, por ejemplo en la propaganda y los anuncios.

Félix García Moriyón

¿Había alguna relación entre tu interés por hacer filosofía con niños y los problemas políticos y sociales en la universidad durante los años sesenta?

Matthew Lipman

No se me ocurre ninguna relación significativa entre hacer filosofía con niños y problemas sociopolíticos en Columbia durante los años sesenta. Es cierto que estaba interesado en el socialismo democrático desde 1951 y que estuve presente en la fundación de *Dissent*, la más importante publicación del socialismo democrático en los Estados Unidos desde entonces. Pero no había otras conexiones que yo pueda recordar.

Félix García Moriyón

Tu última respuesta me ha provocado una fuerte impresión o por lo menos ha sido una auténtica sorpresa. Durante años he explicado aquí en España que una de las motivaciones que tuviste para desarrollar el programa a finales de los años sesenta fue la situación política en las universidades: manifestaciones estudiantiles contra la guerra de Vietnam, autoridades académicas que no prestaban seriamente atención a las peticiones de los estudiantes y la Guardia

Nacional disparando en el campus. Explicaba que pensaste que los adultos no razonaban muy bien, por lo que era necesario fomentar el buen juicio antes de que fuera demasiado tarde. Tu aportación había sido seleccionar la filosofía como columna vertebral de un currículo orientado al desarrollo de un pensamiento de alto nivel y empezar a trabajar con niños de once o doce años (siguiendo las sugerencias de Piaget acerca del pensamiento formal). Por eso, tu interés inicial no era el logro académico de los alumnos en la escuela, sino un desafío político: si queremos vivir en una democracia, necesitamos personas capaces de discutir con sus conciudadanos sobre la política en su sociedad, de forma respetuosa y cooperativa. Desde luego es una cuestión secundaria cuándo de hecho leíste la obra de Dewey Democracia y Educación. Bueno esa es la historia que escuché de ti y leí en tus libros cuando pasé un año en Montclair (1986-87) y es más o menos la misma historia que he inferido o escuchado a otras personas en numerosas conferencias y cursos. ¿Estoy equivocado? ¿Se trata tan sólo de una reconstrucción personal que no tiene fundamento en el desarrollo teórico y práctico de FpN? Si es así, tendré que cambiar mi presentación del programa.

Matthew Lipman

Aparentemente estábamos en una onda diferente con respecto a las relaciones entre FpN y los problemas sociopolíticos en Columbia. Tu breve relato en la pregunta anterior es bastante correcto en los detalles (excepto que la Guardia Nacional mató a cuatro estudiantes en Kent State University en Ohio, no en Columbia) y es bastante fiel. Pero pensaba que te referías a algún tipo de relación directa, no a una simplemente causal.

En esa cuestión, me había afectado bastante la Guerra Civil de España y solía seguir la evolución de la batalla del Ebro todos los días en los mapas que publicaban los periódicos. Se relacionaba en mi cabeza con la lucha contra el nazismo, Hitler, Musolini y todo eso. Pero no se daba una correlación exacta entre las ideas que aparecían en Harry y las manifestaciones en Columbia.

Es cierto que, en términos políticos, esa era mi situación en la época de la guerra entre China y Japón, cuando tenía 8 ó 9 años, o cuando la Guerra Civil española, cuando tenía 11 ó 12. Después de la Segunda Guerra Mundial, todavía estaba implicado en cuestiones políticas, pero sobre todo en mi cabeza. Mientras estuve en Columbia, por ejemplo, escribí un trabajo académico sobre el anarquismo. Pero nada de eso fue incorporado directamente a los fundamentos pedagógicos de Filosofía para Niños. Impartí también un curso en Columbia sobre Ideologías Políticas, que introduje años más tarde en *Mark*, al igual que todo el currículo del programa central sobre Civilización Contemporánea que impartí en los años cincuenta y sesenta. Si algo me estaba agobiando

políticamente entonces, era la guerra de Corea en los cincuenta y desde luego la de Vietnam. Pero en 1968 era sobre todo un académico utópico: idealista, teórico, alienado. Me di cuenta —mejor dicho, supe— que Harry podía ser algo grande. El único problema era cómo encajar eso con mis responsabilidades académicas y domésticas.

Félix García Moriyón

¿Pensaste desde el principio del programa que estabas intentando desarrollar algunas ideas a partir de la obra de Dewey Democracia y Educación?

Matthew Lipman

El primer libro sobre Dewey que leí, *Intelligence in the Modern World*, era una antología que contenía muchos pasajes de los libros de Dewey sobre educación, pero no leí ninguno de esos libros, incluido *Democracia y Educación*, hasta muchos años después, posiblemente hasta 1980. En realidad, la aplicación de la metafísica y la epistemología de Dewey a la educación me interesaba más que recurrir a sus escritos estrictamente educativos. Nunca he negado que utilicé muchas ideas de Dewey en mi tesis doctoral (terminada en 1952), como tampoco he negado nunca que soy un deweyano. Pero uno puede ser deweyano y analítico o fenomenólogo sin que eso suponga incurrir en una contradicción. Más aún, en algunas cuestiones, creo que aprendí de Dewey lo que no había que hacer, como hacer propuestas cuando no eres capaz de llevarlas a cabo. Por eso es por lo que primero escribí Harry y luego empecé a proponer que debería existir algo parecido a Filosofía para Niños (1972). Dewey tuvo alguna experiencia en el aula muy pronto, pero nunca escribió un currículo y en este tema jamás abogó por utilizar la filosofía en la escuela primaria. Creo que lo hubiera hecho si hubiera sabido algo de ello. También cometió el error de implicarse en la educación progresiva y eso no le hizo ningún bien. Creo que durante mucho tiempo no tuvo amigos que compartieran su visión de la educación y se vio obligado a trabajar con gente que no podía apreciar sus objetivos. Yo tuve la fortuna de encontrar a Ann Sharp, Fred Oscanyan y Joe Isaacson.

Félix García Moriyón

Mencionas en tu última respuesta que la contribución de Ann Sharp, Fred Oscanyan y Jose Isaacson fue muy importante. ¿Podrías detallar algo más esa contribución?

Matthew Lipman

Las tres personas que más tuvieron que ver con la elaboración del currículo fueron Joe Isaacson, Ann Sharp y Fred Oscanyan.

Joe no era ni psicólogo ni filósofo, pero estaba profundamente interesado por la educación de los niños, en particular por su educación artística y por conseguir que fueran pensadores críticos, algo de lo que él ofrecía el mejor ejemplo que he encontrado en mi vida. Desde que yo tenía 15 años, los dos manteníamos variadas conversaciones abordando el problema de lo que se podría hacer en educación. Yo introducía el punto de vista de Dewey (al que conocía bastante mal), pero hasta donde yo sé, eso nunca le animó a leer directamente a Dewey. No obstante, su influencia formativa sobre mi fue enorme.

En algún momento en torno a 1970 ó 1971, entré en mi oficina en Montclair State College Ann Sharp, quien había oído hablar de Harry. Se sentó delante de una máquina de escribir y me preguntó si podía ayudar. Fue enormemente provechoso tener siempre a alguien dispuesto a hablar sobre educación y filosofía. Compartía los mismos puntos de vista sobre lo que estaba mal y lo que había que hacer. Trabajamos juntos febrilmente, escribiendo el currículo, formando al profesorado y a formadores del profesorado, organizando conferencias, escribiendo libros teóricos, etc. En los años ochenta paramos un poco para poder establecer algunas cabezas de playa internacionales y en los noventa redujimos el ritmo aún más, en parte porque estábamos cansados; yo estaba cansado y enfermo. Ella mantiene todavía el mismo apasionamiento que yo por FpN.

Fred Oscanyan pasó a vernos un día. En aquella época era un lógico en el Departamento de Filosofía en Yale. Necesitaba desesperadamente un lógico que me guiara en mis incursiones por la lógica, que yo mismo había enseñado cuando daba clases en Columbia y en CCNY. Pero a Fred le gustaba también el programa en su totalidad y fue para nosotros una gran pérdida cuando murió repentina e inesperadamente. Había estado trabajando en Tony, una novela de filosofía de la ciencia para niños. Lo echamos mucho de menos.

Félix García Moriyón

Entonces decidiste escribir Harry y más adelante escribiste el manual, Investigación filosófica. ¿Podrías explicarme cuáles fueron los problemas más importantes que tuviste que abordar para escribir la novela y los pasos que diste para escribir primero la novela y luego el manual?

Matthew Lipman

Ya he mencionado que estuve hablando con Joe Isaacson durante los años sesenta sobre un nuevo enfoque para la educación secundaria. Entonces no había pensado nada para antes de los 11 años ni para después de los 15. Cuando hablaba con Joe, nos centrábamos en los problemas que los niños de educación secundaria parecían tener y lo que se podría hacer para superarlos. Mencionaba,

por ejemplo, los problemas que tenían con la ambigüedad y la vaguedad. Pero en general creo que nos manteníamos alejados de los posibles beneficios de la filosofía y la lógica. No estábamos pensando en un programa; estábamos pensando en cambiar la educación en general. Nunca hablábamos de cómo hacerlo; si en algún momento hubiéramos conseguido diseñar un enfoque semejante, podríamos haberlo llevado a los colegios. Hablábamos sobre cómo se podría conseguir que los niños acogieran favorablemente la educación y cómo tenía que reconstruirse en la práctica la petrificada estructura de la educación tradicional.

Pero cuando hablaba con otras personas, no quería aburrirles con mi idealismo, o con el de Joe, por lo que les decía cómo se podría enseñar lógica a los niños mediante relatos en los que se presentaba a unos niños descubriendo la lógica. Las pocas personas con las que hablé de eso parecieron simpatizar con lo que escuchaban, lo que me animó. La persona que en concreto me sugirió que escribiera un relato para niños fue Rita Nadler, una abogada que llevaba a sus hijos a la misma escuela a la que iban los míos.

Hasta entonces, toda mi experiencia como escritor consistía en un par de relatos cortos. Estaba también «El relato de un espejo» que se incorporó al libro *Suki*, pero que en realidad había sido escrita muchos años antes, cuando estaba leyendo a Borges. El contenido conceptual de mi nueva novela que más tarde se llamaría *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, procede de mi propia experiencia como profesor de lógica en los estudios nocturnos del City College de Nueva York y en el área de licenciatura de Columbia University. Mientras enseñaba lógica llegué a la conclusión de que el paso lógico llamado «conversión» era la piedra angular del edificio de la lógica aristotélica. Yo no era ningún experto en lógica; nunca había estudiado lógica aristotélica o no aristotélica, y la aprendí al mismo tiempo que la enseñaba. Sin embargo, necesitaba la lógica aristotélica porque me parecía relevante en dos contextos importantes, el lenguaje y el mundo, y no creía que los niños o los estudiantes universitarios se fueran a sentir muy atraídos a no ser que se cubrieran esas dos exigencias de relevancia.

Di más o menos por supuesto que el descubrimiento de la conversión podría ser una tarea asequible para un muchacho, y después de probar con varios nombres que jugaban con la palabra Aristóteles, me quedé con Harry Stottlemeier. Di también por supuesto que, como autor, tendría acceso a la mente de Harry y quizá a la de otros dos o tres miembros de la clase, pero no más. Así llegué a ser un autor con la visión del ojo de Dios, y las dos primeras frases del libro lo muestran con claridad.

La noche anterior a escribir la novela que más tarde se titularía *Harry*, no paraba de dar vueltas en la cama mientras pensaba en ideas para la trama.

Resuelta esa parte, la escritura efectiva de la novela fue algo rápido. Se trataba tan sólo del paradigma de Peirce y Dewey sobre la investigación, como se explica en el ejercicio 1 del manual de Harry. La hipótesis de Harry es crucial, pero también lo es desde luego el contra-ejemplo de Lisa.

Cuando terminé mi pequeño relato, consideré que no sería necesario nada más, pero a los pocos días llegué a la conclusión de que los alumnos serían incapaces de practicar la conversión a no ser que pudieran traducir el lenguaje cotidiano al más simplificado de la lógica. Me llevó unas pocas semanas escribir los tres capítulos adicionales en los que explicaba las reglas de dicha traducción (la normalización). Pero entonces pensé: «¿No debería empezar abordando el problema de la educación o de por qué vamos a la escuela, con los mismos niños? Estaría bien como inicio de un libro». Pero rechacé a idea y los capítulos siguientes del libro siguieron en el mismo orden en el que estaban cuando los escribí.

Mientras escribía el capítulo sobre la educación se me ocurrió que se trataba realmente de la Filosofía de la Educación para Niños. No era «sobre» algo; simplemente lo «era». Pero entonces, ¿por qué no añadir otros capítulos cada uno incluyendo una «filosofía de»? (Más tarde cambié mi forma de pensar sobre esto). De ese modo continué con un capítulo de filosofía de la religión y otros de arte, ciencias e investigación. Durante unos años se trató de pequeñas adiciones y correcciones, pero básicamente el libro sigue siendo el mismo que cuando se escribió. No había utilizado obras de referencia para escribirlo; salió de mis cursos de introducción a la filosofía y de introducción a la lógica y el método científico. «*Harry* es fundamentalmente un curso universitario abreviado para que les resulte asequible a estudiantes de escuela secundaria», le decía a la gente. Pero en privado no estaba tan seguro.

Creo que durante este período no era consciente de haber tenido que diseñar una pedagogía adecuada para mis personajes y la búsqueda de razonabilidad en la que estaban embarcados. En algún momento del proceso había tenido que dotar a los personajes de la novela de la capacidad para el diálogo y de intuiciones sobre lo que era válido en relación a la inferencia. La pedagogía se llamó posteriormente «la comunidad de investigación». Ya en el capítulo primero de Harry había decidido incluir experiencias emocionales al igual que intelectuales y hacer que cada personaje tuviera su personal estilo de pensamiento: uno, «experimental»; otro, «empírico»; un tercero, «analítico»; y así sucesivamente. También daba por supuesto que, entre los episodios, los personajes se reunirían de algún modo y se pondrían al tanto sobre el progreso de su investigación. Fue necesaria otra decisión para introducir al lector en los pensamientos internos del resto, algo que hice en los capítulos octavo y

undécimo mediante la técnica dramática de «parar la acción» que O'Neill utilizaba en *Deseo bajo los olmos*.

En general, no creo que Harry pudiera haber sido escrita sin la determinación de ser radicalmente imaginativo. Las decisiones que se fueron tomando en la elaboración del relato fueron drásticas. ¿Es necesaria una nueva pedagogía? ¡Invéntala! ¿Hace falta una nueva materia? ¡Prueba una (filosofía) que no se haya usado antes en la escuela elemental! ¿Necesitamos un nuevo manual para el profesorado? ¡Vamos a diseñarlo! Sin insistencia, Harry hubiera sido un texto de sólo cuatro páginas centradas en el pensamiento crítico.

Por lo que se refiere al manual para el profesorado que acompaña a Harry, el modo de organizarlo sentó el modelo que seguirían los demás manuales de FpN. Primero escribía la novela. A continuación la leíamos juntos Ann y yo y juntos identificábamos las ideas principales en cada capítulo. Después abordábamos las ideas de forma secuencial, escribiendo aproximadamente un párrafo para cada idea con la intención de que fuera asequible para el profesorado. Le dictaba a Ann y ella escribía a máquina, pero si no estaba de acuerdo con una formulación, me paraba para poder discutir el tema.

Conforme se completaba cada concepto, los estudiaba y escribía uno o varios ejercicios o planes de discusión adecuados. Algunos planes pretendían introducir al profesorado en las cuestiones que se derivaban de la tradición filosófica; otros se planteaban como modelos para la discusión filosófica en el aula. Los ejercicios pretendían agudizar las habilidades que los niños habían encontrado al leer la novela.

Cuando una idea principal y sus ejercicios y planes de discusión se habían completado, las pasábamos a la persona encargada de la composición. Volvíamos a leer y corregir las pruebas de imprenta antes de su publicación. Dado que éramos novatos en la elaboración de manuales, tuvimos que introducir muchos cambios en el texto incluso después de la publicación. Por ejemplo, revisamos hasta cuatro veces *Investigación Filosófica* y aunque nunca llamamos a los cambios «nueva edición», los cambios eran bastante globales, especialmente los que afectaban a la lógica para los que contamos con la inapreciable ayuda de Fred Oscanyan, cuyo trabajo consistió básicamente en revisar las pruebas más que elaborar los ejercicios.

No incluimos un índice para el manual de Harry, aunque deberíamos haberlo hecho. Sólo después de algunos años tuvimos tiempo para escribir una lista de las «fuentes y referencias» de las ideas que aparecían en Harry, y a continuación de todas las demás novelas. Probablemente debiéramos haber incluido esas fuentes y referencias en el manual mismo.

La idea de numerar las líneas en las novelas para ayudar al lector a localizar las citas surgió a partir de mis recuerdos acerca de un procedimiento semejante que se utilizaba en los textos latinos.

Debo añadir que, según íbamos capítulo a capítulo con el manual de Harry, lo poníamos a prueba en los cursos de formación del profesorado en Newark. Es otra razón por la que los primeros borradores nunca eran satisfactorios.

Félix García Moriyón

Parece tratarse de un trabajo duro y cuidadoso, al tiempo que creativo; la novela y el manual van creciendo y van imponiendo sus propias exigencias y demandas a los autores, que estos deben atender. Creo que este proceso fue más o menos el mismo en el resto de las novelas y manuales. Por eso mi interés se centra ahora en saber las razones o los motivos que te llevaron a escribir una segunda novela, luego una tercera, una cuarta... ¿Por qué Lisa? ¿Por qué Mark? ¿Tenías al principio un proyecto de elaborar todo un currículo?

Matthew Lipman

La novela de Harry se publicó en Diciembre de 1974, pero tuvo que pasar posteriormente cuatro bloques de cambios antes de que estuviéramos satisfechos. No había mencionado, por ejemplo, las contradicciones en la primera versión. Todos estos cambios fueron, desde luego, bastante caros.

Pasaron algunos años en los que tuve que hacer bastantes cursos de formación del profesorado y de formación de formadores. El Departamento de Educación de New Jersey nos concedió una beca, pero empezaron a animarnos a elaborar un programa de educación moral. Kohlberg era entonces el último grito, y yo estaba de acuerdo en que era necesario un enfoque de investigación ética para contrarrestar el eje Piaget / Kohlberg. Escribí, por tanto, la primera edición de *Lisa*, poniendo el énfasis en la silogística aristotélica. Pero me pareció demasiado tosco y eso me llevó a una segunda edición basada en la interacción entre la investigación ética y los *modus ponendo ponens* y *tollendo tollens*.

Cuando estábamos terminando el programa de Lisa, la gente del Departamento de Educación del Estado mencionaron de pasada que había muchas presiones para mejorar la enseñanza de la escritura. Me hice eco de la alusión y elaboré el programa *Suki*.

Casi al mismo tiempo, decidí que mi experiencia en la enseñanza de la Civilización Contemporánea en Columbia College podría ser utilizada en un programa de ciencias sociales y políticas, por lo que escribí el programa *Mark*. Una vez más, escribía primero la novela y luego Ann y yo hacíamos los manuales.

Sin embargo, *Suki* y *Mark* están pensados fundamentalmente para alumnos de bachillerato, y no tuvimos mucha suerte en encontrar profesorado que pudiera formarse para utilizarlos. Por otro lado, muchos profesores estaban informando del éxito que tenían utilizando los materiales con grupos más jóvenes, lo que nos llevó a reconsiderar nuestra decisión de que el quinto grado era el nivel más bajo que podíamos alcanzar. Tenía un relato sobre una niña llamada Pookie que iba al zoo para encontrar una criatura misteriosa, y decidí reescribirla para estudiantes de tercer y cuarto grado. Había planeado utilizarla en el Test de New Jersey de Habilidades de Razonamiento. Pareció que la narración funcionaba bien, aunque dejamos las ideas principales fuera del manual y eso fue probablemente un error. Pensé que eso ayudaría a que el profesorado tuviera una relación más espontánea con los conceptos filosóficos y esperaba que el programa pondría el énfasis en un surtido de conceptos, como si fuera una caja de bombones variados.

Esto me dejó con la necesidad de elaborar un programa que tratara de las habilidades de pensamiento, y decidí escribir una historia sobre una niña ciega. En una ocasión tuve un estudiante ciego muy receptivo en un curso de FpN. Pensé que el programa señalaría las diferencias epistemológicas entre las personas que ven y las que no ven. Serviría también para capacitar a los estudiantes en un uso más eficiente de sus destrezas cognitivas en los últimos capítulos.

Escribí Elfie con la idea en la cabeza de que proporcionaría la plataforma básica sobre la que descansaría el resto de programas. Probablemente no cumple esa función. A continuación volví al quinto grado y escribí *Nous*, sobre una jirafa razonable e inteligente con la idea de que proporcionaría un programa alternativo de ética. El jurado está todavía deliberando.

Félix García Moriyón

Sin duda alguna, escribir todas las novelas y los manuales ha sido un trabajo duro y ha tenido bastante éxito. Durante todos esos años tan prolíficos trabajaste en Montclair State College. ¿Por qué dejaste la universidad de Columbia y te trasladaste a Montclair?

Matthew Lipman

No es algo que hubiera planeado. Estaba viviendo en Montclair y odiaba tener que viajar todos los días a New York. Como ya era profesor titular, seguir en Columbia tampoco me proporcionaba nuevas posibilidades de promoción. Sin embargo, el trabajo era llevadero y no tenía intenciones de trasladarme.

No obstante, en las manifestaciones de 1968, los estudiantes me pidieron impartir un seminario y hablé sobre la conveniencia de tener un estudiante representante en el Consejo de Administración. Eso evidentemente molestó

mucho al Decano. La año siguiente, cuando solicité una beca al National Endowment for the Humanities, se negó a firmar la solicitud y escribí una carta al presidente de la universidad acusando al decano de haber violado mi libertad de investigación. El presidente envió una dura carta reprendiendo al decano. Entre tanto, hablé con el presidente de Montclair State College al que casualmente conocía. El College me ofreció un puesto titular de profesor y un instituto para la Filosofía para Niños. Acepté.

Félix García Moriyón

¿Encontraste alguna oposición por parte de colegas de la filosofía o de psicólogos y de personas del mundo de la educación? ¿Cuándo llegaste a conseguir un reconocimiento internacional?

Matthew Lipman

No recuerdo ninguna oposición significativa de ninguno de mis colegas por este cambio. Algunos de ellos, desde luego, pensaban que estaba loco por renunciar a un puesto de profesor titular en Columbia, pero la gente interpretó esto como un asunto personal y no se metió.

Eso no significa que lo que estaba haciendo contara con la aprobación de todo el mundo. Los psicólogos estaban probablemente algo molestos porque alguien ajeno a la disciplina pareciera querer meterse en su campo, y lo mismo se puede decir de la gente de la educación. Por otro lado, los filósofos tendían a pensar que todo paso desde la filosofía en dirección a la educación implicaba necesariamente una pérdida de prestigio.

Filosofía para Niños empezó a recibir un poco de reconocimiento nacional en 1976, cuando iniciamos la organización de seminarios para el profesorado, que se incrementó sin cesar desde entonces. El reconocimiento internacional se produjo alrededor de 1980 con la primera conferencia internacional y en 1986 se tuvo la primera conferencia de este tipo fuera de Estados Unidos, en Dinamarca. Después de ese momento, Ann Sharp y yo visitamos muchos países para establecer centros de apoyo al proyecto de FpN y ella sigue haciendo ese trabajo.

Félix García Moriyón

En aquellos años (los ochenta) había dos discusiones filosóficas muy interesantes. La primera se daba en el campo de la filosofía política con Rawls, Habermas y Dworkin (más o menos) en un lado y Rorty, Taylor, Barber y Bellah (más o menos) en el otro. La segunda discusión fue iniciada por los «deconstruccionistas», con Rorty y su nuevo enfoque de Heidegger y Dewey, Derrida y algunas feministas como Judith Butler. ¿Tuvieron aquellas discusiones algún impacto en la elaboración de los manuales y las novelas?

Matthew Lipman

Asimilé algunas de las posiciones mantenidas por los filósofos que mencionas, algunas veces de forma directa, otras veces más indirectamente. Pero en los ochenta el currículo estaba ya bastante cerrado y no estaba intentando responder tanto a esas personas como a sus fuentes. Esto es especialmente cierto en el caso de Rorty, cuya interpretación de Dewey no me gustaba, aunque la encontraba interesante, en especial su concepción de la «ironía». Acentué los procedimientos más que los principios como ya había hecho Rawls y más tarde Elgin, pero ese se debía a que la pedagogía que hacía falta elaborar era práctica más que teórica. De forma similar, acentué la comunidad, pero eso procedía de Peirce y Dewey más que de Bellah, de cuyo conservadurismo desconfiaba. Me gustan algunas de las ideas de Barber sobre la comunidad, pero no creo que él viera con buenos ojos su aplicación a la educación. Leí algo de Taylor y Dworkin, pero no me influyeron mucho. Si me influyeron Habermas y MacIntyre; este último por lo que se refiere a la práctica y Habermas en lo que hace referencia a las condiciones ideales del habla. Las escritoras feministas me han influido en particular, una vez más, Elgin y mucho Nussbaum.

La construcción del currículo a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta absorbía completamente mi tiempo y me dejaba pocas posibilidades para leer e interpretar las actividades filosóficas habituales. Tenía que seguir con lo que ya conocía y si no era suficiente, peor para mí. Por ejemplo, di por supuesta la noción de Rawls del equilibrio reflexivo porque siempre había rechazado las posiciones de quienes apelaban a los fundamentos. Siempre supuse que en Harry, Lisa, etc., se ofrecían ejemplos de esa posición, incluso aunque no tuvieran ese nombre.

Félix García Moriyón

Todo el proyecto de FpN recibió desde el principio el apoyo de una institución, el IAPC, y luego de una red internacional, el ICPIC. ¿Cuál fue tu actitud ante ambas instituciones y cuáles son en estos momentos tus opiniones acerca de ellas?

Matthew Lipman

Decir que FpN fue apoyada desde el principio por el IAPC es tan sólo una pequeña parte de la historia. El IAPC recibía a su vez el apoyo de Montclair State College, en parte mediante las instalaciones (pagaban todo nuestro mobiliario, no nos cobraban alquiler, los servicios de mantenimiento eran gratuitos, etc.) y en parte mediante una liberación de la carga horaria docente para Ann Sharp y para mí. Creo que ICPIC es una buena idea, pero ha tenido que

actuar con unos presupuestos muy magros. Para ser como el IAPC hubiera necesitado el apoyo de organizaciones globales como la UNESCO o apoyo de una organización nacional, algo de lo que no existen auténticos ejemplos. Mi esperanza es que seré capaz de iniciar una red nacional de FpN que podrá ser un modelo para otras redes nacionales y el ICPIIC podrían entonces situarse a la cabeza de esas redes para conseguir quizá apoyo de ellas. Creo que es notable el éxito obtenido por el ICPIIC a pesar de su precaria situación y espero que pueda continuar creciendo hacia una serie de escalones nacionales e internacionales (como la UNESCO) que le proporcionarán la capacidad de acción que necesita.

Félix García Moriyón

Por lo tanto, has hecho un gran esfuerzo no sólo en el sentido del trabajo creativo que implica desarrollar el currículum (novelas y manuales), sino también en el no menos creativo trabajo de edificar una red financiera e institucional que ha servido de gran ayuda en la organización y crecimiento de todo el proyecto. Se me ocurren dos preguntas. La primera es, ¿cuáles son tus sentimientos personales acerca de esos dos trabajos (quizás) distintos? ¿Es casi como dividirse en dos personas diferentes, el Dr. Jekyll y Mr. Hyde, o no resulta especialmente difícil trabajar en ambos lados de la «corriente»? Por otra parte, teniendo en cuenta que conseguiste mucho dinero para apoyar la difusión del programa en Estados Unidos, ¿por qué FpN no ha tenido realmente éxito en tu propio país? Evidentemente estoy dando por supuesto que no está realmente funcionando tal y como lo mantiene Wendy Turgeon en un interesante trabajo presentado en la última conferencia internacional del ICPIIC y se desprende de comentarios realizados por otras personas. Quizá esté equivocado en este punto.

Matthew Lipman

No me sentía como si estuviera dividido en dos personas diferentes cuando tenía que sacar adelante ambos trabajos, el currículum de FpN y la publicación y difusión del mismo. Quizá otras personas se sientan a disgusto en esas condiciones, pero ese no es mi caso. Por otro lado, había mucho trabajo que hacer en los dos campos: concebir los libros, escribirlos, prepararlos para su publicación, revisar las pruebas, publicarlos, distribuirlos y todo prácticamente de la noche a la mañana. Me pregunto si la gente se da cuenta de todo lo que conseguimos entre, digamos, 1974 y 1984, no sólo escribiendo y publicando cada libro y manual, sino algunas veces volviendo a escribirlos (como en el caso de Harry) cuatro veces. Durante todo este tiempo trabajamos siete días a la semana, desde la mañana hasta las 10 de la noche.

Añade a todo eso buscar becas y celebrar cursos y talleres, y fundar centros asociados, etc., etc. Estoy asombrado de haber logrado todo lo que hicimos. Ya me hubiera asombrado si hubiéramos conseguido a lo sumo un 10%.

Y luego, quizá lo más importante de todo, ten en cuenta que mientras esto sucedía en un país rico, sucedía también en un país decidido a ser anti-filosófico. La filosofía va a la contra del tejido social y cultural de Estados Unidos y hasta que esto cambie vamos a tener dificultades para llegar a los niños en este país. Más aún, necesitábamos acceder a las escuelas de formación del profesorado y tampoco tuvimos suerte en ese aspecto, o sólo tuvimos éxito demasiado tarde. Cometimos errores. Cometí errores. La gente mira hacia atrás ahora y dices que nosotros dos, Ann Sharp y yo, deberíamos haber transformado, de un día para otro, un país de 200 millones de habitantes y nos dicen que teníamos mucho tiempo libre. ¿Tienen alguna idea de lo que eso hubiera costado?

¿Y quién va a decirnos que no hicimos bien nuestro trabajo? Quizá lo que hicimos fue preparar el terreno, pero lo que plantamos tardará años en echar raíces. Es posible que algún día todo caerá en nuestras manos, no probable, pero sí posible. Quizá se pueda poner en marcha una red nacional de FpN que hará que todo vaya algo más rápido. Lo que hace falta es no renunciar porque la tarea que tenemos delante es tan enorme, sino seguir construyendo los fundamentos de tal modo que no tenga sentido edificar sobre ellos otra cosa que no sea la filosofía.

Félix García Moriyón

Estoy totalmente de acuerdo contigo en que ha sido un logro enorme. Y creo también que la débil difusión del programa en Estados Unidos es consecuencia de una larga tradición de sospechas respecto a la filosofía en la educación elemental y secundaria, o respecto a la filosofía en general. Ese no es el caso, por ejemplo, de España. Tu última respuesta me facilita la siguiente pregunta que quería plantearte. Si miras atrás hacia los últimos treinta años de tu vida, ¿de qué estás más orgulloso? ¿Echas en falta algo o, más bien, si pudieras volver a cuando tenías cuarenta años, cambiarías algo?

Matthew Lipman

¿De qué estoy más orgulloso? Sin duda alguna, de haber escrito las novelas, así como de los ejercicios y planes de discusión en los manuales. Desde luego hay otras cosas a las que he contribuido; la formulación de la comunidad de investigación, el establecimiento de un movimiento internacional de FpN, etc.

¿Podría haber hecho lo que hice con más éxito? Desde luego. ¿Pero que significa que lo reconozca? Durante un breve momento tuve una idea y estuve obligado a hacer con ella lo que pude. Tengo mi parte de debilidades, prejuicios,

incompetencias y otras cosas, y tuve que hacer lo que tenía que hacer a pesar de ellas. Pero no olvides que tampoco el mundo era perfecto. Este no estaba simplemente esperando temblando de emoción con las ansias que le producía pensar en que la filosofía estaría pronto disponible para los estudiantes de educación elemental. Más bien le tenía sin cuidado, con algunas excepciones en cada país.

Si pudiera volver atrás, ¿cambiaría algo? Creo que hubiera dado algunos pasos con anterioridad en el sentido del proceso de formación del profesorado, pero no tengo claro que hubiera estado dispuesto a pagar el coste de esos pasos en el sentido de las exigencias que hubiera planteado al programa en sí mismo. Epícteto tenía razón: no esperes conseguir algo a cambio de nada. Pero creo que volveremos a tener una oportunidad y la próxima ocasión quizá podamos conseguir un asentamiento más sólido. De una cosa estoy seguro: hemos causado un impacto profundo, uno que no puede borrarse. En estos momentos, el mundo no camina en el mismo sentido que nosotros, pero tampoco encuentra alternativas a nuestra propuesta. No tendría tanta confianza en esto si no hubiéramos hecho lo que hicimos cuando tuvimos la oportunidad de hacerlo.

Félix García Moriyón

De tu última respuesta deduzco que eres algo optimista. ¿Podrías explicarme cuál es tu impresión personal sobre la situación actual de filosofía para niños como un movimiento educativo progresista en todo el mundo? Piensa, por ejemplo, en el ICPIK; pero también en otras instituciones con propuestas educativas que guardan un parecido de familia con FpN. Y una pregunta más, probablemente la última. Como bien sabes, hay ahora muchas personas que están intentando seguir el camino que tú abriste hace unos treinta años. Teniendo en cuenta tu propia experiencia personal, larga y profunda, ¿puedes darnos algún consejo? ¿Cuáles serían las actividades y los objetivos que debiéramos plantearnos para los próximos años?

Matthew Lipman

Desde que apareció FpN, me parece que se ha producido un cambio sutil en la naturaleza de los objetivos de largo alcance en la educación. Creo que FpN ha tenido éxito en desanimar a los programas rivales, al mismo tiempo que ha estimulado otros esfuerzos por utilizar la filosofía con integridad como una base para la educación elemental o primaria. Lo que esto me sugiere es que nuestro limitado éxito en el establecimiento de un enfoque global para la educación ha intimidado no obstante a mucha gente que no quiere invertir tiempo ni dinero en enfoques educativos que ya se han elaborado y difundido.

Al mismo tiempo, el currículo de FpN, aunque está lejos de la perfección e invita a introducir muchos cambios, ha creado el marco para un ideal de currículo universal. Todos los programas diferentes, los que existen y los que esperan existir en el futuro, pueden ser contemplados como esfuerzos convergentes hacia una única y normativa exigencia en la que la filosofía, de una manera u otra, será el componente central.

Por lo tanto, el tema no es si tendremos o no tendremos Filosofía para Niños, sino en si eso será antes o después. Cuanto más presionemos ahora, más probable es que se produzca pronto. Cada país, por ejemplo, necesita una red nacional, un grupo defensor con representantes en cada región o estado que logre vincular las escuelas interesadas con los programas apropiados. Cuando esto suceda, ICPIC descansará sobre una sólida base de profesorado y formadores del profesorado más que en un pequeño número de personas con excesivo trabajo que se sacrifican a sí mismas. Es innecesario decir que el país que más necesita este tipo de red es Estados Unidos y espero hacer algo.

No creo que veamos desaparecer términos claves como los de investigación, razonabilidad, democracia, filosofía, pensamiento, deliberación, etc. Representan todo lo que anticipa Filosofía para Niños.

Creo que en cada país tendrá que producirse una unión entre los Centros de Filosofía para Niños y las Escuelas de Formación del Profesorado, pero tendrá que producirse con suavidad de tal modo que la gente no perciba que se está sacrificando el contenido filosófico o que pierde su integridad la base institucional proporcionada por la educación. Incluso en ese supuesto es posible que lleve un siglo lograr una transformación tan enorme. Creo que a partir de este momento todos los años más y más gente dentro de la educación se sentirán próximos a nosotros y estarán deseando incorporarse a nuestro proyecto. De forma similar, la gente de filosofía para Niños está pasando a los escalones más altos de la educación, si bien esto sucede muy lentamente y es preciso acelerarlo. No des gran importancia al hecho de que FpN no tiene un buen lugar en Estados Unidos en estos momentos. Estamos preparando una vuelta que será gradual pero con una base sólida. Tengo una gran confianza en que en unos pocos años empezaremos a desarrollar el empuje que necesitamos para extendernos a lo largo de todo el país. Una transición total llevará sin duda mucho más tiempo, pero no me desanimo por el hecho de que el movimiento es cíclico: hay una nueva oleada en gestación.