

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



TESINA QUE PRESENTA

RAÚL SANTOS RUBIO

PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN FILOSOFÍA

REFLEXIONES EN TORNO A LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS DE LIPMAN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**COORDINACIÓN DE
FILOSOFÍA**



CIUDAD UNIVERSITARIA, SEPTIEMBRE DE 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Introducción	3
I Pensamiento crítico	7
1.1 Antecedentes histórico filosóficos del pensamiento crítico	7
1.2 Los fundamentos del pensamiento crítico	18
12.1 La lógica, posibilidades para la fundamentación del pensamiento crítico.	18
1.2.2 Los límites de la Lógica como fundamento del pensamiento crítico	29
1.2.3 Los criterios como fundamento del pensamiento crítico	37
1.2.4 Los límites de los criterios y metacriterios como fundamento del pensamiento crítico.	46
1.3 Los juicios como producto del pensamiento crítico	51
2. La ubicación del pensamiento crítico en la obra de Lipman	56
2.1. ¿Qué es el programa de Filosofía para Niños?	56
2.1.1 Los antecedentes.	56
2.2.1 Los fundamentos del programa	60
2.2 La comunidad de investigación	68
2.2.1 Las implicaciones de la comunidad de investigación.	79
2.3 El pensamiento creativo	82
2.3.1 Los fundamentos del pensamiento del pensamiento creativo	85
2.4 Pensamiento de orden superior	89
3 Exposición crítica, el balance del pensamiento crítico en el programa de Filosofía para niños	95
3.1 Enseñar a pensar desde la Filosofía	95
3.2. Pensar y razonar adecuadamente las relaciones existentes con el pensamiento crítico	103
3.2.1 ¿Qué es razonar y pensar adecuadamente?	103
3.2.2 ¿Son una consecuencia el pensar y razonara adecuadamente del pensamiento crítico?	110
Conclusiones	113
Bibliografía	117
Anexo 1	119

Introducción

La actividad de pensar de alguna u otra forma ha estado presente en la vida del hombre desde los inicios de la civilización. Esta actividad nos ha llevado a diferentes horizontes y, con ello, se han logrado múltiples cosas: con la solución a problemas e incógnitas que nos aquejan, el confort o simplemente el deleite por reflexionar y pensar en diversos temas que han sido de nuestro interés.

La filosofía no es ajena a lo anterior y con ello recuerdo que en asignaturas como Didáctica de la Filosofía se nos planteaba justo la necesidad de aplicarla en algo diferente a lo que tradicionalmente se había hecho con ella, es decir, enseñarla en educación media superior y superior .

De forma paralela, en la asignatura Filosofía de la Educación se nos exigía plantear formas posibles en las que los problemas filosóficos pudieran ser accesibles a un número considerable de personas, no versadas en dicha disciplina.

Dado lo anterior, recuerdo que grande fue mi sorpresa al enterarme que Lipman (filósofo norteamericano) había en alguna medida fusionado los elementos anteriormente mencionados, es decir, por un lado hace accesible los problemas filosóficos, particularmente a los niños, y por otro, propone potenciar la actividad de pensar, obteniendo así una mejoría en tal actividad por parte de los individuos.

Lo anterior es posible según Lipman, si se accede al programa que elaboró denominado 'Filosofía para Niños', cuya finalidad primordial es enseñar a pensar, además de desarrollar otras habilidades que permitan tal propósito.

Así, el presente trabajo consiste en una exposición del programa Filosofía para Niños en sus dos vertientes: la primera desde la Didáctica de la Filosofía en tanto propuesta pedagógica relativamente novedosa y, segunda desde la Filosofía de la Educación en tanto que dicho programa tiene claros propósitos formativos.

El objetivo del trabajo es explorar los elementos teóricos que componen a dicho programa, con la finalidad de advertir hasta dónde es consistente y hasta dónde se puede lograr el fin que se propone, que no es otro que el de enseñar a pensar.

Lo anterior podría resultar ocioso si no se justifica la necesidad imperante que existe en las escuelas de potenciar en los educandos las habilidades para que éstos se puedan valer por sí mismos en la solución de problemas y toma de decisiones, mismas que se dan solamente si éstos tienen la capacidad de pensar por sí mismos de forma crítica y creativa.

Ya había anunciado al inicio, que la actividad de pensar no es deslindable del ser humano. Ahora, si Lipman anuncia que él puede potenciar y lograr que dicha actividad se cultive de forma óptima, según su programa, me parece que bien vale la pena, hacer una revisión puntual de los elementos teóricos, epistémicos y cognitivos en que se basa su propuesta para el logro de tal fin.

Advierto que en ningún momento he pretendido analizar dicha propuesta desde terrenos prácticos, ya que eso evidentemente nos llevaría a un trabajo más amplio y que probablemente daría pauta a otra investigación.

De este modo, sólo me centraré en analizar los elementos teóricos que Lipman nos presenta en dos de sus más importantes obras tituladas: *Filosofía en el aula* y *Pensamiento complejo y educación*.

Así, en el primer capítulo se desarrolla el análisis histórico de lo que Lipman denomina pensamiento crítico, noción que ocupa un lugar preponderante en su programa, y misma que se instaura como poseedora de las virtudes que en algún momento podrían potenciar las habilidades de pensar de forma adecuada. En este sentido se analiza primero al pensamiento crítico, pues del cultivo de éste depende el éxito del programa.

Entre los elementos en que se basa el pensamiento crítico se encuentra la Lógica, de tal forma que se da espacio al análisis de cómo la Lógica puede fundamentar al pensamiento crítico y, en un segundo momento, cómo ésta puede representar severas limitantes.

Con ello se da paso a los criterios que es otro de los elementos en los que se basa el pensamiento crítico, y de igual forma el análisis crítico de las dificultades que representan los criterios en la fundamentación del pensamiento crítico.

En el segundo capítulo, se exponen en términos generales los lineamientos del programa, las bases histórico - filosóficas que posee para ver en qué medida es posible hacer accesible la filosofía a los niños y a partir de ella enseñar a pensar.

Posteriormente, se analizarán las condiciones requeridas para enseñar a pensar, de modo que se da espacio al análisis de lo que Lipman denomina 'Comunidad de investigación', así como a sus fundamentos y el análisis de los mismos.

Finalmente, en el mismo capítulo, se analizan las diferentes formas de pensamiento (crítico y creativo) que se necesitan para el desarrollo del pensamiento complejo. De esta forma se explora el pensamiento creativo, se inserta al crítico (revisado en el primer capítulo) y se integran en otro concepto explorado y analizado en lo que Lipman denomina 'Pensamiento complejo'.

En el tercer capítulo, y una vez expuestas las condiciones requeridas por Lipman para el logro de tal propósito, se analiza primero el contexto bajo el cual declara la posibilidad de enseñar a pensar de forma adecuada. Posteriormente se lleva acabo el análisis para ver hasta dónde es posible enseñar a

pensar desde la filosofía, así como los problemas que ésta puede presentar, o quizás más concretamente las limitantes del programa.

En la parte final se analizan las implicaciones que tiene al enseñar a pensar desde los planteamientos de Lipman, en donde se le da principal importancia a las cualidades que atribuye al pensamiento como el de “adecuado”.

Finalmente me resta mencionar que dicha investigación en ningún sentido resultó sencilla, ya que desde la obtención de los textos, hasta su ubicación dentro de la tradición filosófica (si en algún sentido se puede decir), resultan difíciles. No obstante, me parecen aceptables los resultados, en el sentido de que una vez analizada la propuesta (mismas que había ocasionado cierta impresión positiva en mí) sólo deja la necesidad imperante de reforzarla ya que, como se verá, a nivel teórico existen algunos elementos inconsistentes.

1 EL PENSAMIENTO CRÍTICO

1.1 Antecedentes histórico-filosóficos del pensamiento crítico

El programa de Filosofía para Niños de Lipman tiene como finalidad última enseñar a pensar, reto que desde varias perspectivas puede ser discutible, merced a los múltiples problemas que tiene que enfrentar. Para Lipman, sin embargo, es una empresa viable gracias al cultivo de dos formas básicas del pensamiento: el crítico y el creativo, ninguna de las cuales ocupa un lugar preponderante sobre la otra, es decir, ninguna de ellas tiene mayor jerarquía. En el mejor de los casos, una forma es primero (el crítico) y la otra (el creativo) la cual sólo es posible hasta el desarrollo de la anterior. Y ambos pensamientos conforman lo que Lipman denomina *pensamiento complejo*.

Así, hoy día es posible hablar de pensamiento crítico en diferentes ámbitos. Sin embargo, este término actualmente se puede prestar a confusiones dado que a lo largo de más de veinte siglos de filosofía, tanto el concepto de 'pensamiento' como el de 'crítico/a', han tenido un desarrollo lo suficientemente amplio. A la vez, dichos conceptos han tomado significados distintos y acepciones diversas, dependiendo del lugar, el tiempo y el uso que han hecho de ellos los filósofos y sus respectivas corrientes, trasladando dichas nociones a otras áreas del saber humano, por ejemplo, en la política, la pedagogía, la psicología, etc.

De esta forma, descartaré las acepciones que de entrada no interesa abordar, ya que casi nada tiene que ver con lo que Lipman denomina 'pensamiento crítico'. Dicha expresión, dentro del programa de Filosofía para Niños, se puede definir del siguiente modo: "aquel pensamiento razonable y racional que

nos ayuda a decidirnos sobre lo que hay que creer y hacer”¹. Esto quizás nos diga poco o casi nada de lo que es el pensamiento crítico, no obstante intentaré ampliar y clarificar dicha acepción en lo sucesivo. Sin embargo, considero importante mencionarlo tan sólo para especificar cómo dicha noción es ajena a otras de términos parecidos.

De este modo, por ejemplo, podemos advertir que la denominación ‘pensamiento crítico’ se encuentra textualmente, por ejemplo, en uno de los escritos más celebres de Max Horkheimer, titulado *Teoría crítica*². En el contexto de la escuela de Frankfurt, la Teoría crítica es: “la reformulación crítica de los presupuestos sistemáticos de la doctrina marxista”.³

Como se ve, la noción de pensamiento crítico que aparece en la Teoría crítica y la que aparece en el programa de Filosofía para Niños no es la misma. No obstante, es importante decir que, de cualquier forma, un estudio minucioso entre la Teoría crítica y el programa de Filosofía para Niños, revela elementos semejantes y no porque ambas compartan una cosa en común, que es la filosofía, sino porque tienen la misma intención: lograr sociedades más racionales⁴ y dar fin a la denominada ‘razón instrumental’.

Por otro lado, el criticismo, corriente filosófica inaugurada por Kant, puede presentar los mismos problemas. El concepto ‘crítico/a’ en Kant designa algo muy puntual. Aunque vale la pena advertir que en *La crítica de la razón pura*, texto en donde se lleva a cabo la exposición, se muestran también diferentes matices de dicho concepto. Para Kant, el ser ‘crítico/a’, puede entenderse como una facultad de la razón para examinarse a sí misma y advertir cuáles son los límites y posibilidades que ella tiene para conocer, independientemente de la experiencia.

No entiendo por tal crítica la de los libros y de los sistemas, sino de la facultad de la razón en general, respecto de todos los conocimientos a que ésta puede aspirar *independientemente de*

¹ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, p. 165

² Cfr. Horkheimer, Max. *Teoría Crítica*. Concretamente el capítulo: “Teoría tradicional y teoría crítica” *passim*

³ Friedrich, Geyer. *Teoría Crítica: Max Horkheimer y Thodor W. Adorno*. p. 113

⁴ Cfr. Horkheimer, Max. *Op. Cit.*, pp. 241 y 232, y Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, pp. 115, 61

toda experiencia; por tanto, la crítica resuelve la posibilidad o imposibilidad de una metafísica en general, y determina, no sólo las fuentes, sino también la extensión y límites de la misma; todo ello empero por principios.⁵

Otorgándole el lugar y el respeto que le corresponde a la obra de Kant, sólo nos resta decir que tampoco es un antecedente justo y necesario de lo que Lipman entiende por pensamiento crítico. Para Lipman dicha noción va de la mano con el pragmatismo, mientras que la de Kant, sin duda alguna, es una clara exposición teórica sobre el conocimiento, que evidentemente podría tener repercusiones pragmáticas. Pero justo la obra de Kant nos lleva a ubicarnos en el plano meramente teórico.

Así es que, en resumen, podemos advertir con toda certeza que la noción de 'pensamiento crítico' del Programa de Filosofía dista mucho de la Teoría crítica de la escuela de Frankfurt, o el criticismo de Kant. Por supuesto que siendo sensatos y por sentido común, podemos suponer que en efecto existen cosas tanto del 'Pensamiento Crítico', como del Criticismo y de la Teoría crítica, que pueden converger o, aún más, coincidir plenamente pero por ningún motivo confundirlas.

Ahora bien, puesto que los antecedentes del pensamiento crítico no se encuentran en las corrientes antes nombradas, la pregunta sería ¿qué es lo que se quiere designar y decir con tales términos? Y concretamente, ¿en dónde tiene sus orígenes el pensamiento crítico? Intentaré dilucidar por la primera pregunta.

Anteriormente mencioné que el pensamiento crítico es un pensamiento razonable y racional que nos permite decidir sobre lo que hay que creer y sobre lo que hay que hacer. La importancia que le da Lipman a dicha forma de pensar radica justo en lo que la definición quiere designar. Es decir, no siempre es fácil saber qué se debe aceptar en tanto que creencia; y qué es lo que se debe hacer en tanto al actuar. Y puesto que existe una forma de pensar que nos puede ayudar a tomar esta clase de decisiones es justo ahí donde toma relevancia el pensamiento crítico.

⁵Kant, Emmanuel. *Crítica de la razón pura*, AXII

Lo pretendido en programa de Filosofía para Niños es enseñar a pensar y, por supuesto, como lo dice su autor, “pensar adecuadamente”, planteamiento que por sí sólo es provocativo e invita a ser cuestionado; por tanto cabe preguntarse ¿cómo es posible que el pensamiento crítico lo pueda lograr? Para tal efecto, quizás sea conveniente empezar por clarificar qué se entiende por ‘pensar’ o ‘pensamiento’, además de cuestionar a Lipman sobre el significado preciso de ‘Pensar adecuadamente’, cosa que más adelante se hará.⁶

La palabra ‘pensamiento’ tiene múltiples significados. Ferrater Mora declara que lo que se entiende por ‘pensamiento’ depende en cierta medida de lo que se entienda por ‘pensar’, puesto que ambos términos en muchas ocasiones pueden significar lo mismo. Así, inicialmente define ‘pensamiento’ de la siguiente forma:

Cabe entender por ‘pensamiento’ lo que se tiene <<en mente>> cuando se reflexiona con el propósito de conocer algo, entender algo, etc. {...} cuando se delibera con el propósito de tomar una decisión. Sin embargo, no resulta claro saber en ningún caso lo que se tiene <<en mente>>. Evidentemente, no es un objeto físico. Por tal razón se dice con frecuencia que es un proceso mental.⁷

Mientras que el concepto ‘pensar’ lo define del siguiente modo:

Acto o una operación, principalmente de carácter intelectual. En la medida que semejante acto u operación son <<mentales>> parece que deben ser objeto de investigación psicológica.⁸

En términos generales podemos advertir que ‘pensar’ es un proceso mental, una acción intelectual que implica la reflexión con la finalidad de entender algo; o se puede decir que es un proceso mental que implica la deliberación con la finalidad de tomar una decisión. Mientras que el pensamiento es el producto de dicha acción.

Así, si pensar es un acto o una operación básicamente intelectual es entonces ‘un proceso mental’, y se puede entender por ello una serie de fenómenos neurofisiológicos que a su vez implican a

⁶ Cfr. *infra*, p. 103

⁷ Ferrater, Mora. *Diccionario de Filosofía*, p. 2734

⁸ *Ibid.*, p. 2736

un sujeto pensante (donde se lleva a cabo dicho fenómeno). Un pensamiento que aprehende este sujeto y la situación objetiva a la que se refiere. Por lo que respecta a 'pensamiento' podemos entender que es aquello que el sujeto ha logrado conseguir, mediante al acto de pensar, y que a menudo se refiere a la realidad o un segmento de ésta, aunque es claro que también se puede pensar en algo no real. En cualquier caso el pensamiento siempre designa ciertos términos que pueden expresar conceptos o proposiciones.

Hasta aquí sólo se ha aclarado, muy superficialmente si se quiere, lo que es pensar y la diferencia de esto con lo que es pensamiento. No obstante, la palabra 'pensar' y 'pensamiento' a menudo son empleadas de forma indistinta. Podríamos rastrear distintos significados de dichos términos a lo largo de toda la tradición filosófica. Pero quizás lo más importante de todo ello, es que en la misma tradición se han hecho diferencias muy puntuales entre las distintas formas de pensar. De forma tal que hoy podemos hablar de un pensamiento lógico, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, creativo, emotivo, complejo, dinámico, analítico etc. De todas estas centremos nuestra atención en el 'Pensamiento Crítico' y ahora analicemos cómo es que finalmente se origina este concepto y qué es lo que se debe entender por ello.

En su libro *Pensamiento complejo y educación* Lipman nos advierte que dicha forma de pensamiento puede tener sus orígenes en Sócrates y los sofistas “[...] la lógica informal es algo novedoso, bajo otras perspectivas es muy antigua, especialmente en Aristóteles (así como situamos los orígenes del pensamiento crítico en Sócrates y los sofistas).”⁹ Tradicionalmente se ha tenido la imagen de los sofistas como personas que se dedicaban a cultivar falaces argumentos. Sócrates buscaba la verdad orientada con un sentido ético, resultado -si se quiere- como respuesta a la actitud de los sofistas.

⁹ Lipman. Matthew.. *Op. cit.*, p.168

Es claro que Sócrates atacó duramente a los sofistas, posteriormente Aristóteles en su *Lógica*, intenta identificar los malos o incorrectos argumentos producidos y cultivados por los sofistas de los que no lo son.¹⁰

Con esto vemos cómo en efecto la definición antes dada de pensamiento crítico puede, en más de una forma, coincidir con el propósito de Sócrates, es decir, ser racional y sólo aceptar ciertas creencias una vez que han pasado un análisis riguroso; y a partir de aquí generar los 'actos morales', es decir, *un saber qué hacer* basado en la razón.

De modo que si bien esto puede haber sido un primer antecedente, no es ahí donde el pensamiento crítico adquiere la forma en la que está interesado Lipman. Para él dicha forma de pensar tiene sus antecedentes más puntualmente en la filosofía anglosajona y es ahí donde adquiere la forma que le interesará.

No se sabe a ciencia cierta dónde se originó el término, aunque no ha habido excesiva preocupación sobre ello. Algunos conjeturan su conexión con un libro de texto escrito en 1952 por Max Black y titulado *El pensamiento crítico*. El libro de Black representa un elogiado esfuerzo por acercar la lógica a los estudiantes. Otros deducen que el término se pudo asociar a una reconocida lógica británica, Susan Stebbing, que a través de su obra *Thinking to Some Purpose* pretendió demostrar el valor del pensamiento lógico.¹¹

Ahora bien, tanto en Sócrates como en Max Black o Susan Stebbing, parece que el pensamiento crítico tiene que ver de una u otra forma con la lógica. Para Lipman el desarrollo de esta disciplina es de vital importancia, aunque él advierte que justo dicha asignatura (la lógica), en el nivel de educación medio superior, se tornaba aburrida y en otras ocasiones en un sin sentido para los alumnos, pues ésta se centraba básicamente en la repetición de ejercicios tediosos sobre tablas de verdad y deducción de argumentos, perdiendo en la mayoría de los casos la utilidad que pudiera tener dicha materia en la vida cotidiana de los alumnos y su relación con otras asignaturas.

De forma tal que más que rastrear dónde y quién por primera vez acuñó el término, lo que le

¹⁰ Cfr. Aristóteles. *Tratados de lógica*. (especialmente "Las refutaciones sofísticas") *passim*.

¹¹ Lipman, Matthew. *Op. Cit.*, p. 160

interesa a Lipman es algo práctico sobre cómo esta disciplina puede ayudar a que los alumnos piensen con esa pretendida claridad y corrección que presumiblemente tiene la Lógica, con la finalidad de saber qué creer y qué hacer.

Así, nos dice que Monroe Beardsley publicó su libro titulado *Practical Logic* en donde pretendió darle más interés al significado que a la verdad. Por supuesto que dicho interés estaba guiado por las inclinaciones y la sensibilidad que mostró este filósofo a la literatura.¹²

Sin embargo, para Lipman las cosas no terminan ahí, es decir, si bien es cierto que Beardsley intentó hacer aportaciones, en el sentido de darle a la lógica una apariencia menos monótona y más utilitaria, por lo menos en lo que a literatura concierne, la de mayor prioridad al significado más que a la verdad. Lipman nos hablará posteriormente de otro filósofo, Josiah Royce, quien al igual que los anteriores tuvieron el interés por presentarnos a la lógica de una forma menos tediosa.

Respecto a Royce nos dice que si bien sus estudios estuvieron centrados en Sigwart y Veen, ambos lógicos eminentes, su libro¹³ no tuvo quizás la misma suerte, incluso logró poca o nula fama:

[...]editado en 1881, presenta un excelente dominio de la lógica formal, pero sus ejercicios eran tediosos y rutinarios, por lo que sospechamos que no eran de gran ayuda para la mejora de la composición escrita de los estudiantes. No obstante su aportación más relevante al campo del pensamiento crítico fue su conciencia de responsabilidad social y su insistencia en que la lógica era útil desde el punto de vista educativo.¹⁴

En todos los casos antes mencionados, más que una preocupación por la enseñanza directa de la lógica, la preocupación se funda en que la lógica debiera tener un enfoque meramente útil, dejando de lado lo formal para centrarse en lo pragmático.

Finalmente, cuando Lipman termina por hacer su revisión histórica del pensamiento crítico, se concreta a decir que todo filósofo ha recibido influencia de sus antecesores, dando por resultado que si en definitiva a alguien le debemos una aportación genuina en la reflexión sobre lo que es o pudiera ser

¹² Cfr. *ibid.*, p.161

¹³ *Primer of logical analysis for the use composition students*

¹⁴ Lipman, Matthew. *Op. cit.* p. 161

el pensamiento crítico, ha de ser a Dewey, quien a su vez recibió influencia de su maestro Pierce, y este último de igual forma influyó sobre la noción de “comunidad de investigación” en Royce (misma que se aclarará más adelante). Todos ellos pertenecientes al pragmatismo.

Particularmente creo que si quisiéramos rastrear antecedentes del pensamiento crítico, podrían ser muy buenos y aproximados los que podemos encontrar en Dewey. Para Lipman no hay antecedente más nítido del pensamiento crítico que lo postulado por Dewey en *Cómo pensamos*:

Fue precisamente en *Cómo pensamos* donde Dewey sentó la distinción entre lo que él denominó pensamiento ordinario y algo llamado pensamiento reflexivo, que Dewey definía como aquel pensamiento que es consciente de sus causas y consecuencias. Conocer las causas de las ideas, -es decir, las condiciones bajo las cuales se piensan- supone liberarnos a nosotros mismos de la rigidez intelectual y de abrirnos el paso a una libertad intelectual basada en el poder de escoger entre diversas acciones y alternativas. Conocer las consecuencias de las ideas es conocer sus significados que, para Dewey, pragmatista y seguidor de Pierce, descansa sobre sus rasgos prácticos, es decir, los efectos que producen en nuestra práctica y en el mundo. Para muchos pertenecientes al movimiento del pensamiento crítico fue precisamente el énfasis sobre el pensamiento reflexivo el que realmente dinamizó el pensamiento crítico del siglo XX.¹⁵

Este filósofo y psicólogo, quien centró sus intereses en la educación, advertía que de todas las formas posibles de pensar, particularmente las de la ciencia eran las que más se aproximaban a una “buena forma de pensar y/o razonar” por lo que siempre fue partidario de enseñar a pensar científicamente, más que enseñar los resultados de la ciencia.¹⁶

El término de pensamiento crítico no se lo debemos en un sentido estricto a Dewey, ya que sus estudios estuvieron centrados en el análisis del *pensamiento reflexivo*, pero sin duda alguna tiene una gran semejanza con el denominado pensamiento crítico de Lipman.

De este modo podemos encontrar una clara exposición en *Cómo pensamos*, de lo que en más de un sentido se parece al pensamiento crítico. Ahora bien, veamos una definición más que Lipman acepta en su obra ya mencionada sobre lo que se puede entender por pensamiento crítico, para finalmente advertir las afinidades de ésta con las de Dewey.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 57 y 163

¹⁶ *Cfr. Ibid.*, p.163

Incluso un autor define al Pensamiento Crítico como <<aquellos procesos, estrategias y representaciones mentales que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos>>. ¹⁷

Por un lado, podemos advertir claramente que el pensamiento crítico tiene que ver con la posibilidad de solucionar problemas, obviamente de la forma más adecuada, con lo cual se quiere decir que dichas soluciones no nos acarreen nuevos problemas que presumiblemente pudieran evitarse. En términos generales, podemos decir que se tienen que solucionar con 'precisión' o 'exactitud'; mientras que, por otro lado, el pensamiento crítico también tiene que ver con la posibilidad de adquirir conocimiento (aprender).

Se podrá advertir, a lo largo del trabajo, que el pensamiento crítico tiene claros propósitos educativos. Es evidente que si este término (el de pensamiento crítico) puede encontrarse en ámbitos diferentes al de la educación, probablemente ahí puede tener otros propósitos. En Filosofía para Niños no se pretende solucionar problemas ecológicos, ni políticos o financieros, tan sólo pretende que esta capacidad de "pensar" que poseen los seres humanos se potencie de forma adecuada.

Para Lipman la necesidad de cultivar este tipo de pensamiento surge a partir de dos incidentes: al parecer uno con tintes políticos y el otro plenamente educativo, y no por ello menos alejado de la política.

[...] Lipman había sido despertado para la enseñanza de la filosofía para los niños ya a finales de los años 60, particularmente debido a la "revuelta estudiantil" de 1968, que le parecía como "irracionalismo". Y agrega: "Lipman se convenció de que las habilidades del raciocinio no estaban siendo usadas de manera correcta por lo jóvenes."¹⁸

Además de este incidente, el mismo Lipman nos muestra un inmenso caudal de justificaciones de por qué le resultaba urgente el intentar solucionar ese 'irracionalismo' que percibía. Así, en *Pensamiento complejo y educación* son abundantes las referencias que hace a los modelos educativos

¹⁷ Cfr. *ibid.*, p. 172

¹⁸ *Apud.* Godotti Moacir. "La filosofía para niños y jóvenes y las perspectivas actuales de la educación" en *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas.* p.39 Sobre esta cita se hará nuevamente referencia hacia la parte final de este trabajo, por lo que sólo se hacen comentarios (por el momento) en lo referente a un sentido histórico.

principalmente de EUA en donde advierte que esa capacidad para pensar, reflexionar y razonar que pretende la lógica, o que es propia del proceder científico, se estaba perdiendo, poniendo en su lugar tan sólo, como Dewey lo advertiría, resultados y conocimientos científicos, más que el cultivo de la misma ciencia. Es decir, pensar científica/reflexivamente.

Es de este modo como finalmente aparece Dewey en el telón, para mostrarnos que de las diferentes formas de proceder o, si se quiere, de pensar, lo que él denominó pensamiento reflexivo, era sin duda alguna la mejor forma de proceder, puesto que a través de él se podrían lograr mejores soluciones a los problemas planteados, así como la deliberación correcta sobre lo que se debe aceptar como creencias y sobre cómo debemos actuar.

Sin embargo, hasta ahora sólo he mencionado algunos elementos que nos pueden ayudar a comprender lo que es el pensamiento crítico. Lo cierto es que la propuesta tal como aparece en el programa de Lipman es un poco más compleja. Puesto que esta forma de pensar además de ocuparse de lo antes mencionado (tomar buenas decisiones sobre lo que se debe creer y hacer), servirá como eje central para adquirir conocimiento.

Así, en la siguiente cita, Dewey nos caracteriza el pensamiento reflexivo y observemos cómo éste coincide con lo esperado por Lipman.

[...] el *pensamiento reflexivo*, a diferencia de otras operaciones a las que se les aplica la denominación del pensamiento, implica 1) un estado de duda, de vacilación de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.¹⁹

Lo que se debe resaltar de dicha cita es que tanto el punto 1 como el 2 pueden aparecer plenamente reflejados en lo que Lipman puede admitir del pensamiento crítico, puesto que para él, el pensamiento crítico al mismo tiempo que indaga y pregunta, o simplemente busca la perplejidad (como lo señala el punto 1), también se encarga de dar respuestas, mismas que estarán dirigidas por el rigor y la claridad que exige la lógica (punto 2).

¹⁹ Dewey. *Cómo pensamos*, p.28

Ahora, en la siguiente cita podemos ver de forma mucho más clara cómo el pensamiento reflexivo que postula Dewey no está alejado de la lógica y del rigor científico, de aceptar una respuesta como válida y verdadera:

El pensamiento sin rigor deja el resultado flotando en el aire, sin más que una vaga sensación de lo que había que probar o de la conclusión a la que había de llegar. Una actividad auténticamente reflexiva termina por declarar cuál es el resultado. Al formular ese resultado con la mayor precisión posible, lo convierte en una verdadera *conclusión*. La actividad reflexiva también indaga, estudia y revisa el material sobre el cual –y sólo sobre el cual– descansa la conclusión, y así formula las *premisas* sobre las cuales ésta descansa.²⁰

De esta forma, es evidente que el pensamiento crítico en tanto que pretende servirnos de guía nos dice lo que se debe admitir como creencia, al mismo tiempo que nos anticipa por qué debemos actuar de una forma y no de otra. Esto sólo es posible porque previamente ya se le ha asignado un valor a los resultados de la lógica, como a la ciencia misma. Y son justo esos valores los que se han tomado como eje, para poder aseverar que algo está bien. Por supuesto, estar bien puede implicar muchas cosas, entre ellas beneficios, pero algo que caracterizará al pensamiento crítico será a su vez esa capacidad de auto corrección, ya que se debe evitar a toda costa el sólo esperar beneficios, de lo contrario se estaría cayendo nuevamente en esa razón instrumental de la que nos habla la Teoría crítica o el irracionalismo que empujó a Lipman a plantear un programa con fines educativos, para subsanar ese mal.

A manera de conclusión, podemos recalcar que lo pretendido en el programa de Filosofía para Niños es enseñar a pensar. Para ello, Lipman se valdrá de múltiples cosas, pero a lo largo de su programa nada es tan evidente como el énfasis que hace en el pensamiento crítico. Para él dicha forma de pensamiento, o propiamente su cultivo, puede representar una posible solución a los actos de irracionalidad, además de que promete subsanar los abismos en la educación, generados justo por olvidar a las disciplinas que ayudan a pensar como la filosofía. Finalmente sólo quiero plantear dos cosas que nos enlazan con el apartado siguiente:

²⁰ *Ibid.*, p 82

Primera, que la noción de pensamiento crítico está ligada totalmente a la Lógica y lo que debemos plantear es hasta dónde ésta, puede servir para lograr seres más racionales o posibilitar que se piense de forma adecuada o “bien” como lo pretende Lipman; y segunda, que el pensamiento crítico, en el último de los casos, nos conduce a un pragmatismo, por lo cual solamente me remitiré al análisis de su planteamiento teórico dejando la parte práctica para otra ocasión.

1.2 Los fundamentos del pensamiento crítico

1.2.1 La Lógica. Posibilidades para la fundamentación del pensamiento crítico.

Habitualmente todo curso de Lógica dirigido a filósofos comienza justificando el porqué ha de enseñarse dicha asignatura. Es evidente que las justificaciones pueden ser diversas. Sin embargo, más de una puede estar encaminada a aseverar que las ciencias tienen sus propios métodos para corroborar sus resultados. La filosofía actualmente no se considera como ciencia y, sin embargo, es una disciplina que nos proporciona conocimiento al igual que la ciencia, pero no teniendo laboratorios ni herramientas para corroborar sus resultados, presenta a la Lógica como un método o herramienta que cubrirá justo ese papel.

De esta forma, para J.S. Mill la Lógica es considerada como un juez y árbitro común de toda investigación, aseverando que aquélla no se propone encontrar evidencia, ni tampoco observa ni inventa, ni descubre, sino que simplemente juzga.²¹ De este modo, si lo que pretende el programa de Filosofía para Niños es enseñar a pensar, parece evidente que en algún momento se tendrá que recurrir

²¹ Cfr. Mill J.S. *Introducción a la Lógica*, p. 5

a la Lógica. Aun más, no sólo parece que será necesaria, sino que justo con esta temática es con la que comienza dicho programa.²²

La primera novela de Lipman fue publicada en 1974 y lleva por título, en español, *El descubrimiento de Harry*²³, y simultáneamente se publicó un manual para profesores que acompaña a la novela, denominado: *Investigaciones filosóficas*. Aunque su lugar ordinal en el programa es el 5º.²⁴

De esta forma, en el programa de Filosofía para Niños la enseñanza de la Lógica ocupa un lugar primordial. Es notoria la presencia de la Lógica, así como de sus elementos, en los textos que Lipman ha publicado²⁵ con la finalidad de explicar los puntos teóricos que dan consistencia a su programa.

Así, lo primero que debemos preguntar es: ¿qué tipo de Lógica se les enseñará a los niños en dicho programa? También se debe justificar cómo ha de ser enseñada y finalmente en qué medida ésta ayudará a formar espíritus críticos.

A la primera cuestión cabe responder que el tipo de Lógica a enseñarse en dicho programa será tanto la formal, como la no formal. Para la segunda y tercera pregunta, quizás la respuesta no sea tan simple, pues es evidente que no siempre ha resultado fácil la enseñanza de dicha asignatura.

En tanto, veamos cómo el mismo Lipman logra sortear la dificultad de enseñar Lógica a los niños, pues él mismo reconoce que era uno de los graves problemas que presentaban los cursos de Lógica; y si lo pretendido era enseñar a pensar, la Lógica en vez de ayudar se convertía en el peor de los adversarios para tal empresa.

²² Consúltese anexo 1

²³ Ha habido muchas publicaciones del texto, y al parecer no existe mayor preocupación por una correcta traducción del título. Cfr. Walter o. Kohan y Vera Waskman. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase* p. 40

²⁴ Consúltese el anexo 1

²⁵ Básicamente los utilizados para este trabajo son dos: *La filosofía en el aula* y *Pensamiento complejo y educación*. Los demás materiales, entre ellos las novelas y manuales, pertenecen propiamente al programa.

En el apartado anterior mencioné que Lipman, al rastrear el origen del pensamiento crítico, lo colocaba en asociación con la Lógica; pero dicha disciplina planteaba problemas serios a la hora de enseñarse, dando por consecuencia, en la mayoría de los casos, un resultado negativo.

Partiendo de esos antecedentes, Lipman se dio a la tarea de mostrar la Lógica no sólo a los adolescentes de bachillerato, sino incluso a los niños de una forma no aburrida y sorteando las dificultades que ésta presenta.

Así, en *Filosofía en el aula* Lipman dedica todo un apartado al estudio de la Lógica, mismo que está inserto dentro de su programa. Advirtiéndole que, de entrada, se tiene que mostrar dicha disciplina de una forma familiar a los niños. Presentarla con manuales o textos tradicionales era, además de imposible, llevar a bancarrota la empresa, porque el material es una novela en donde se presentan situaciones reales, con personajes con quienes fácilmente se pueden identificar los alumnos.

Pero en *Filosofía para Niños*, la lógica formal se presenta en una novela en lugar de un libro de texto, y se anima especialmente a los niños a inventar sus propios ejemplos para ilustrar las reglas. Y esos dos cambios marcan la diferencia.²⁶

El otro cambio tiene que ver con las circunstancias en que se enseña. Esto nos remite a una noción importante en el programa de *Filosofía para Niños: Comunidad de Investigación*. Por el momento, sólo basta anticipar que la noción de 'aula' o incluso de 'escuela' se modifica, pues el esquema de maestro (el que sabe) y alumno (el que aprende) se rompe instaurándose en su lugar, un sitio en donde el profesor sólo orienta la discusión, y los alumnos indagan y cuestionan hasta encontrar sus propios resultados.

En resumen, para Lipman es posible la enseñanza de la lógica a los niños gracias a estos dos pequeños factores que modifican radicalmente los parámetros antes establecidos en la enseñanza de dicha disciplina.

²⁶ Lipman, Matthew. *La filosofía en el aula*, p.232

Ahora, la tercera cuestión es saber en qué medida la Lógica puede enseñar a pensar. Según el planteamiento de Lipman, podemos afirmar que inicialmente sí es posible enseñar a pensar; en cambio, lo que no es tan fácil de afirmar es si la enseñanza de la Lógica necesariamente conduce a que se cultive un pensamiento crítico. Para responder a esto es necesario saber qué es exactamente lo que enseñará la Lógica.

De esta forma, Lipman nos advierte que la enseñanza de la Lógica en su programa tiene tres acepciones:

La Lógica tiene tres significados en Filosofía para Niños. Significa *lógica formal*, con las reglas que rigen la estructura de las oraciones y las relaciones entre oraciones; y también se emplea en el sentido de *dar razones*; lo que implica buscar y evaluar las razones que de algo se ha dicho o hecho. Finalmente la lógica significa actuar racionalmente y se refiere a los patrones de conducta razonable. Cada uno de esos tres temas aparece de manera diferente en Filosofía para Niños.²⁷

Por lógica formal podría entenderse a la lógica desarrollada por Frege, Peano y Russell, o mejor conocida como lógica proposicional. La denominada lógica aristotélica o silogística, no puede decirse en sentido estricto que sea formal, pero es evidente que sí se puede formalizar gran parte de ella.

Esta última está tal vez plenamente abordada en el programa, lo que no podemos decir de la lógica proposicional, pues sólo es enumerado un par de reglas de ésta.

Quizás en ello radique la virtud del programa, es decir, no existe ninguna dificultad en que un niño comprenda que existen enunciados universales, singulares y particulares, que éstos sean afirmativos y negativos como verdaderos o falsos. En todo caso si algo puede representar problemas es el clarificarle a un niño en qué consiste la verdad o falsedad de un enunciado; sin embargo, el material es lo suficientemente didáctico para redimir esta dificultad.

Para Lipman, la enseñanza del silogismo puede facilitar que los alumnos aprendan a pensar: "una [...] razón para utilizar la silogística es que sus reglas son sencillas. Son razonablemente sencillas

²⁷ *Ibid.*, p. 231

de establecer y recordar, no hay muchas y no exige un conocimiento previo de la lógica o la filosofía.”²⁸ En efecto, parece que no podemos poner en duda el hecho de que sean pocas las reglas y sencillas de aprender.

Los problemas se pueden presentar cuando se pretenda enseñar lógica proposicional con todas sus reglas, además de trabajar con variables y la simbología que actualmente usa. Esto sin duda alguna sigue representado un serio problema para los alumnos de bachillerato, para algunos filósofos en formación y, por supuesto, para los niños.

En tal medida, el programa sólo revisa un par de reglas, de antemano no se manejan a nivel simbólico, sino con el lenguaje cotidiano. Además de que dichas reglas se encuentran sugeridas en la novela antes mencionada y no son aprendidas ni enseñadas como conocimientos terminados y refinados, sino justo porque se encuentran en una comunidad de investigación son los propios alumnos quienes tienen que descubrirlas con la orientación del maestro.

Algo que puede llamar la atención es la aparición de un libro denominado *El juego de la argumentación* de Tomás Miranda Alonso. Es un texto que se instaura como guía orientadora para quienes deseen indagar más sobre la lógica formal propuesta por Lipman. En *El descubrimiento de Harry* (texto de Lipman) es relativamente breve y *El juego de la argumentación* intenta hacer una exposición un poco más puntual sobre la lógica proposicional, sin que por ello se presente como un manual típico de lógica proposicional. La principal virtud del libro es que hace una esquematización de todos los elementos de lógica, tanto formales como no formales del programa de Lipman.

Sin más, parece aceptable enseñar silogística a los niños desde la perspectiva de Lipman; es claro que este tipo de conocimiento, en efecto, les permitiría pensar y razonar a un nivel que no representa problemas y que evidentemente pueden llevar a cabo, aunque no es del todo claro, si la lógica formal puede correr con la misma suerte.

²⁸ *Ibid.*, p. 236

Pasando a la segunda acepción de lo que Lipman denomina, 'lógica', nos dice que ésta puede también ser: *dar buenas razones*. Es evidente que en este punto la formalidad de la lógica ha quedado olvidada, por lo que sin más ni más podemos decir que ésta es un apartado de lógica no formal.

Mientras que la lógica formal puede ayudar a los niños a ser más conscientes de que pueden pensar de una manera organizada, no les anima realmente a utilizar un pensamiento estructurado, ya que su aplicación es limitada. Se necesita de un segundo tipo de lógica que tenga en cuenta la amplia variedad de situaciones que pide un pensamiento deliberativo. Este tipo de lógica se llama con frecuencia el *enfoque de las buenas razones*.²⁹

Es evidente, como lo ha mencionado Lipman, que la lógica formal puede ayudar a lograr un pensamiento estructurado y organizado, además de que promueve la consistencia y coherencia lógica pero, con todo, cualquier estudiante de la lógica formal podrá notar inmediatamente que ésta adolece de muchas cosas, es decir, es una lógica que si bien es útil en ocasiones no termina por ser servicial en todos los casos o circunstancias. Es ahí donde cobra relevancia la lógica de las buenas razones. "El propósito de la lógica de las buenas razones es evaluar los propios pensamientos y los pensamientos de los demás en relación a las acciones o acontecimientos."³⁰ Así, si bien es cierto que la lógica formal pudiera tener mayor utilidad en un campo meramente gnoseológico, ésta se torna limitada en un terreno pragmático, en donde las acciones se llevan a cabo dependiendo de los acontecimientos y las circunstancias.

Ahora bien, ¿qué es lo que debemos entender por 'buenas razones'? En este apartado Lipman comienza por clarificarlo con una exposición acerca de los diferentes tipos de inferencias que existen.

Enumera las inductivas, analógicas, explicativas e inferencias que orientan la acción. Particularmente, me parece que intenta exponer cómo operan los diferentes tipos de razonamientos y sus posibles acepciones, si no aparece la inferencia deductiva es porque ésta es tratada ampliamente en la lógica formal.

²⁹ *Idem.*, p. 242

³⁰ *Idem.*

Respecto a las inferencias inductivas y analógicas, considero que no existe ninguna dificultad para que los niños las puedan entender; sin embargo, este tipo de inferencia - o si se quiere este tipo de razonamientos- no son siempre confiables y tiende a anidar en ellos cierta falibilidad, misma que si no es bien detectada puede llevar a conclusiones totalmente erróneas.

Respecto a las *inferencias explicativas e inferencias que orientan la acción* podríamos advertir que no son tan fácilmente catalogables en los modelos de razonamientos que tenemos. Las explicaré brevemente para ver las dificultades y virtudes que pueden tener.

Una 'inferencia explicativa', para Lipman, consiste básicamente en buscar respuestas a preguntas del tipo: "¿por qué pasó eso?, ¿por qué está ocurriendo esto?"³¹ Es evidente que el mundo natural a menudo posee cierta regularidad, y justo cuando esa regularidad se ha roto es factible desear encontrar explicaciones a dichas irregularidades. La ventaja de este tipo de inferencia radica en que la lógica formal estaría totalmente limitada para una explicación de este tipo. Lo cierto es que esta clase de sucesos son, en efecto, tan poco comunes que es difícil instruir a un niño para algo sobre lo cual no tenemos ninguna certeza que se le presente en algún momento para poderlo explicar.

Las 'inferencias que orientan la acción' Lipman las entiende como la búsqueda de una justificación para cualquier acto humano, desde las que están orientadas y guiadas por reglas, hasta aquellas que incluso se atreven a romper éstas, es decir, acciones que van en contra de las mismas reglas. Nuevamente, me parece que no es tan plausible asignar el término '*inferencia*' a la búsqueda de justificaciones. Sin embargo parece que tampoco es fácil saberlo a partir de un sistema de lógica informal.

Los tres tipos de inferencias mencionados en "la lógica de las buenas razones" no bastan, Por ello Lipman agrega un par de elementos que tienen que ver con la búsqueda de buenas razones a saber: la imparcialidad, objetividad y respeto por las personas, partir de los hechos, pertinencia, apoyo y

³¹ *Ibid.*, p. 244

familiaridad; es decir que cuando se busca una razón ésta debe ser objetiva, imparcial etc., al mismo tiempo que una buena razón se apoya en los hechos, en si es o no pertinente.

En general se puede notar que si la intención es enseñar a pensar, parece que dicha lógica puede ser una buena herramienta, aunque el problema que salta a la vista es saber cómo es posible enseñar una serie de elementos que escapan a la sistematización.

Finalmente, el último significado que da Lipman a la Lógica es el de *actuar racionalmente*. Así, si la lógica en la modalidad de formal o no formal puede representar dificultades para aprenderse o para enseñarse, no menos difícil puede resultar el actuar con coherencia; es decir, actuar conforme al pensar y establecer coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Además, si hay algo difícil para el hombre es mantener esa coherencia entre su pensar y su actuar, no digo que no se haya logrado, sin embargo los casos siempre han sido minoría. Sólo nos resta hacer un par de preguntas: ¿en verdad podemos hablar de una lógica que esté encaminada a fundamentar un actuar racional? De serlo ¿en qué consiste? y ésta ¿en verdad ayudaría a enseñar o a pensar? Veamos lo que dice Lipman al respecto:

La lógica formal les muestra a los niños que pueden pensar de una forma estructurada, lúcida y el enfoque de las buenas razones les muestra que el pensamiento organizado tiene muchas aplicaciones en la vida diaria. Ambos tipos de lógica pueden animar a los niños a utilizar el pensamiento reflexivo por su cuenta, pero ninguna lógica tiene esto como punto de atención principal. Por eso, Filosofía para Niños se vuelve a la lógica de la acción racional y a sus orientaciones para conseguir una conducta razonable. El principal propósito de esta lógica es animar a los niños a que usen activamente el pensamiento reflexivo en sus vidas. Para ver simplemente cómo está diseñada esta lógica para cubrir esa función, necesitamos mirar atentamente el material utilizado en la enseñanza de Filosofía para Niños.³²

Evidentemente no podemos negar la utilidad que pueda proporcionar la lógica formal, como también la denominada 'lógica de las buenas razones' en la enseñanza del pensamiento. Pero decir que existe una lógica del actuar racional, me parece una exageración por parte de Lipman. Pienso que esta última acepción de la lógica que da Lipman no es otra cosa más que el querer justificar, dentro de su

³² *Ibid.*, p. 253

programa, que es posible acabar con el irracionalismo que, al parecer, tanto le molesta. Aun mejor, lo orilla a desarrollar un programa que ayuda a pensar y, al mismo tiempo, a acabar con la irracionalidad.

No obstante me parece que esta última postura desde un plano teórico puede tener severos problemas. La razón es la siguiente: suponiendo que una persona tenga conocimiento sobre leyes, reglas y preceptos morales en una determinada cultura, como quizás sea el caso de un abogado, no se sigue de ahí que dicha persona siempre sea respetuosa de tales leyes, reglas o preceptos. De forma similar, creo que si una persona tiene conocimientos suficientes acerca de cómo opera el pensamiento de los seres humanos al grado de saber cuándo aplicar un razonamiento y cuándo otro para llegar a las conclusiones adecuadas dictadas por la lógica, no se sigue de ahí que esa persona haga uso de la lógica en casos parecidos. Es obvio que puede utilizarse la lógica malintencionadamente³³, sin que por ello la lógica le exija ser racional con su actuar.

Otro asunto tal vez más preocupante es cuando nos planteamos: ¿por qué habríamos de actuar racionalmente? O mucho mejor ¿según quién, es que actuamos racionalmente?. Lipman respondería que es justo la sociedad en la que vivimos la que demanda que actuemos de tal forma, ya que eso traería beneficios a la sociedad, o siendo más sensatos, no ocasionaría problemas³⁴. En cualquier caso, todo ello depende de la noción de *hombre y sociedad* que pretende postular Lipman, mismas que más adelante se esbozarán.

Finalmente, Lipman nos dice que la única forma de ver en qué consiste la acepción de lógica que él propone, es revisando el material de Filosofía para Niños. Ahí las situaciones que se presentan y bajo las circunstancias de la comunidad de indagación, éstas pueden alentar a los niños a diferenciar comportamientos sensatos y provistos de razón de aquellos que no lo son.

Lipman logra dar algunos ejemplos en *Pensamiento complejo y educación* acerca de cómo esto en la vida diaria podría tener repercusiones positivas. Así dice que un bisturí en las manos de un médico

³³ Piénsese en un sofista.

³⁴ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación* p.49

podría ayudar a salvar una vida, mientras que el mismo instrumento en manos de un criminal, lejos de salvarla, la condenaría a muerte³⁵. Por supuesto, el ejemplo quizás es un poco extremo, aunque de entrada cualquiera que piense sensatamente estaría de acuerdo con Lipman, de todos modos el pensamiento "crítico" –utilizando los términos de Lipman– nos obliga a preguntarnos: ¿qué es lo que ha determinado que dicha acción pueda considerarse prudente, sensata o simplemente racional?

Finalmente, si lo que se busca es la congruencia entre el pensar y el actuar, que es lo esperado y deseado, parece que esto no se sigue del cultivo de la lógica. La última parte que nos muestra Lipman (lógica del actuar racionalmente) lejos de ser una lógica es simplemente una forma de justificar cómo la formalidad de la lógica debe estar orientada a que sea útil en la vida cotidiana, a toda costa.

Sin embargo hay que hacer una aclaración entre lo que es una contradicción lógica y una pragmática. En el texto de *El juego de la argumentación.*, dice su autor:

Si alguien hace una promesa, y no tiene intención de cumplirla, comete un abuso, por lo tanto si alguien profiere "te prometo volver antes de las cinco de la mañana", pero no tiene intención de hacerlo, comete una incongruencia pragmática y no una contradicción lógica³⁶.

Finalmente, es obvio que el interés de Lipman es que se eviten, a toda costa, contradicciones pragmáticas y, al parecer, las otras son más bien preocupación de la misma Lógica que de Lipman. Finalmente, no creo que exista la lógica del actuar racionalmente. En el mejor de los casos creo que se actúa conforme a preceptos de una sociedad que previamente se han establecido. Bueno o malo, son términos que Lipman confunde con racional e irracional.

Para terminar este apartado no quisiera dejar de notar algo que me parece preocupante, y es el hecho de que en el apartado que Lipman dedica a la lógica en su texto *La filosofía en el aula* no advierte nada sobre falacias. Por supuesto, la sensatez podría decirnos que eso se puede deducir claramente de la parte que Lipman ha denominado *lógica de las buenas razones*.

³⁵*Ibidem.*

³⁶ Miranda, Tomas. *El juego de la argumentación.* p. 34

Ahora, si bien es cierto que no se encuentra el estudio de las falacias en la parte correspondiente a la lógica, lo más curioso es que sí lo aborda, pero en otro lugar. Su tratamiento es tan pobre que sólo me queda preguntar: ¿acaso el estudio de las falacias nos ayuda a pensar y a hacerlo sobre todo de forma crítica? Respecto de este punto, podemos encontrar una respuesta afirmativa en un texto denominado *Falacis*, de Hanson y Pinton en el que nos advierte que, en efecto, el estudio de las falacias puede colaborar en el cultivo de mentes críticas³⁷ o según Lipman, a que se piense de forma crítica.

Aunque siendo justos con Lipman podemos advertir que la novela utilizada para dicho curso tiene ejemplos abundantes sobre cómo en ocasiones se razona de forma incorrecta y es fácil advertir, en el contexto de la novela, cuándo se han cometido falacias.

En resumen podemos decir que, en efecto, el pensamiento crítico puede encontrar bases en la lógica. Pero, planteado sólo en este nivel, sus mayores logros estarían en un campo epistemológico o gnoseológico. No obstante, pienso que en un plan práctico no es la lógica la que de forma definitiva pueda ayudar a conseguir congruencia entre nuestro pensar y nuestro actuar, y al parecer esto es algo relevante para Lipman.

³⁷ Hanson y Pinton. *Falacis*. p. XXX

1.2.2 Los límites de la lógica como fundamento del pensamiento crítico.

La 'teoría del conocimiento' ha sido tradicionalmente una disciplina de la filosofía. Durante mucho tiempo la filosofía fue la única 'ciencia' que se encargó de estudiar y prestar atención a los procesos que posibilitan el conocimiento en el hombre. Actualmente, el tema ha pasado a ser de interés no sólo de filósofos, sino que psicólogos y neurólogos ahora indagan sobre él. Jean Piaget dedicó gran parte de su vida al estudio de la Teoría del Conocimiento desde la Psicología. Algunos de sus trabajos han tenido la importancia suficiente de modo tal que siguen vigentes.

Podríamos mencionar como ejemplo los estudios que dedicó al desarrollo de la lógica en los niños³⁸. Mismos que traigo a colación sólo para advertir cuáles podrían ser los límites que el estudio de la lógica podría presentar a la hora que esta disciplina se utiliza para enseñar a pensar.

Téngase presente que Lipman pretende enseñar a pensar a los niños, para ello recurre a la filosofía en general y de forma muy específica a la lógica. En el apartado anterior mencioné que de hecho Lipman ha establecido tres distinciones entre la lógica, cada una de ellas tiene un lugar muy importante en su programa. Ahora bien, ¿cuál es la pertinencia de mencionar a Piaget? En sus *Estudios sobre lógica del niño*, él hace un minucioso estudio sobre cómo se desarrollan las habilidades en los niños para que puedan razonar. Por supuesto, este estudio va acompañado no sólo de esta habilidad sino, incluso, sobre la capacidad para elaborar juicios y definir conceptos, habilidades previas al razonamiento.

No me interesa hacer una exposición detallada sobre lo que implica su Teoría del Conocimiento, sino tan sólo mencionar los obstáculos que el mismo Piaget detecta y que al parecer éstos están presentes en cualquier niño en condiciones normales, para que pueda realizar satisfactoriamente dichas habilidades (razonar).

³⁸Existe una edición al castellano publicada en Buenos Aires en 1977 en dos tomos: Jean Piaget *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudios sobre la lógica del niño (II)*.

De forma que no se puede razonar lógicamente, como tampoco elaborar juicios, si previamente no se dispone de ciertas condiciones en los niños. Según Piaget, dichas condiciones no se dan en el medio ambiente, sino que tienen que ver más con una cuestión de desarrollo en ellos.

De esta forma, para Piaget sólo es posible que un niño pueda razonar lógicamente hasta que ha alcanzado cierta edad. No obstante dicho autor advierte que existe la capacidad de razonar desde muy temprana edad, aunque el razonamiento lógico y formal sólo se adquirirá hasta que el niño haya alcanzado la edad de 12 años. Piaget nos advierte que en sentido estricto, el niño razona incluso antes de que se haya alcanzado la edad de 12 años, distinguiendo de esta forma entre un razonamiento propiamente formal y uno no formal. El formal estaría representado por las deducciones inductivas como las deductivas. Mientras que el informal podría representarse por las deducciones analógicas.

Aunque tal vez sea aventurado presentarlo de esa forma, pues apegándonos a lo expuesto en el texto de Piaget, éste sólo se limita a clarificar que el uso de las palabras “porque” (en un sentido de dar justificación lógica), así como “por lo tanto” y “entonces” pueden aparecer en los niños antes de los 12 años.

Para Piaget, antes de los 12 años el uso de estas palabras puede no tener el mismo significado que el que habitualmente se utiliza en la Lógica, lo cual no implica, en sentido estricto, que el niño no razone.

[...] “por lo tanto” reside en el hecho de que no existe una palabra en el lenguaje de los niños antes de una edad que no podamos todavía determinar por estadísticas precisas, pero que por nuestras observaciones creemos poder fijar después de los 11-12 años, es decir, en la edad que aparece el pensamiento formal. La palabra “entonces” que en el lenguaje infantil es el equivalente del “por lo tanto”, tiene, por otra parte, demasiados sentidos diferentes para ser considerada como sinónimo de “por lo tanto” [...] ³⁹

En esta cita podemos advertir que las palabras utilizadas por los niños pueden tener muchos sentidos diferentes a los que habitualmente se hace referencia en la lógica formal. Lo cual no niega el hecho de que exista –por lo menos en intento- la capacidad de razonar por parte de los niños, o dicho en

³⁹ Jean, Piaget. *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudios sobre la lógica del niño (II)*, pp. 40-41

palabras de Piaget, "si se prefiere, es una lógica de la acción pero no todavía una lógica del pensamiento."⁴⁰

Así, de entrada, Piaget muestra que la capacidad de razonar - por lo menos a nivel formal-, no es algo que se dé a muy temprana edad. En este sentido, otra actividad lógica como es el caso de definir en la mayoría de los casos se encuentra asociada a una interpretación de la realidad, misma que se hace desde el egocentrismo de los niños:

Podemos encontrar insuficientes estas dificultades de introspección para probar la débil toma de conciencia de que da muestras el niño en el curso de sus razonamientos, pero muchos otros hechos conducen a la misma conclusión. Uno de los más netos es la incapacidad de los niños para proporcionar definiciones; a veces se encuentra todavía a niños de 7 a 9 años que consideran como "vivos" a todos los cuerpos que se mueven con un movimiento propio: animales, sol, luna, viento etc.⁴¹

Ahora, ¿por qué el sol o la luna son algo que puede poseer vida para algunos niños? La explicación más común que enuncia Piaget es que de entrada todo aquello que se mueve por si sólo puede tener vida. Los experimentos de Piaget arrojan luz sobre este asunto, puesto que en encuestas realizadas a los niños, cuando se les preguntaba si un automóvil podría tener vida, una gran mayoría contestaba que no, puesto que son movidos por los hombres. Casos como éste, o preguntas que están elaboradas tanto para definir como para que ellos expliquen ciertos fenómenos, abundan en los análisis de Piaget.

A partir de lo anterior, el mismo Piaget enuncia que esta dificultad puede estribar en la noción del mundo que los niños mismos construyen. Así en el caso antes mencionado, según Piaget, para algunos niños el sol y la luna no sólo están vivos, sino que éstos se encuentran en movimiento y se toman la molestia de acompañar a los niños mientras caminan: "El niño toma pues como absoluta su

⁴⁰ *Ibid.*, p. 62

⁴¹ *Ibid.*, p. 193

percepción propia e inmediata. Es que el sol y la luna los siguen en sus paseos porque los tienen constantemente encima de ellos.”⁴²

Baste lo anterior como ejemplo de lo que nos menciona Piaget sobre los distintos problemas que pudieran presentar los niños para alcanzar un pensamiento propiamente lógico, y más importante aun que sea formal; es decir, no es que las explicaciones de los niños carezcan de lógica o posean inconsistencia, sino que simplemente hasta antes de los 12 años algunos niños no distinguen los pensamientos de las cosas mismas, además de creer que el mundo es visto y asimilado por los demás como ellos lo ven. Con lo cual es claro que la lógica de los adultos no es la lógica de los niños.

Ahora, puesto que lo deseado es enseñar a pensar y para ello se recurre a la lógica en alguna medida, cabe hacer la pregunta ¿cómo es esto posible ya que el programa va dirigido a niños desde preescolar hasta el bachillerato? Estos últimos, según lo expuesto por Piaget, no representarían problemas, a no ser que fueran procedimentales. Mientras los niños que no se encuentren en la denominada edad donde se pueden realizar operaciones a nivel formal, pareciera que ni con los mejores elementos pedagógicos se podría lograr tal propósito, ya que aquéllos no estarían en condiciones de asimilarlo o, por lo menos, eso demuestran las investigaciones de Piaget.

Pudiera no resultar evidente, pero es claro que Lipman no echó por la borda los trabajos de Piaget, porque esto queda reflejado en las distintas citas que enumera de él, así como en su bibliografía⁴³. De forma tal que si se hace una revisión puntual sobre el programa de Filosofía para Niños, es de notarse que en sentido estricto, la enseñanza de la lógica propiamente dicha se realizará de los 12 años en adelante.

Eso nos orilla a preguntarnos: ¿qué es lo que se enseña a los 6 años en primaria, o a los 5 en preescolar hasta los 12?, o ¿cómo es posible que se sustente el propósito de enseñar a pensar, sin una

⁴² *Ibid.* p. 200

⁴³ En *Pensamiento complejo y educación* aparece tan sólo un libro de dicho autor. Sin embargo en *La Filosofía en el aula* aparecen 9 títulos de Piaget cfr. p. 374

disciplina que incite, invite, y que por supuesto pueda ayudar a ello como la lógica, si ésta por naturaleza se encuentra ausente?

A este tipo de cuestiones es de suponer que Lipman respondería que justo por eso esquematizo la lógica en tres rubros totalmente distintos. Si la lógica formal está ausente, por lo que acabo de exponer, en dicho programa y a dicha edad, eso nos lleva a la conclusión de que se operará entonces con *la lógica de las buenas razones* o con la lógica del *actuar racionalmente*, como él mismo lo propuso en su momento.

Siendo justos, es más que evidente que no se encuentran ni argumentos ni razonamientos de orden formal bien sean deductivos o inductivos, en la primera novela o material del programa *-Elfie-*, en el mejor de los casos, hay algunas analogías o si se quiere razonamientos analógicos. La presencia de la lógica ahí está, el texto en ningún momento se muestra asistemático, ilógico o incoherente; pero es una lógica informal.

Dicho sea de paso, se encuentra una inmensa cantidad de preguntas y/o reflexiones que se hace el personaje principal, preguntas o reflexiones que por cierto merecen ser discutidas sobre su posible comprensión en los niños⁴⁴. Pero, en general, el texto está encaminado a la comprensión de términos y a la formulación de enunciados.

La virtud del texto se encuentra justo en el sentido de que ayuda a los niños a salir de su egocentrismo y los anima a la formulación de oraciones en donde se comienza a poner en juego la coherencia de las mismas en relación con su entorno.

De forma similar podemos encontrar preguntas que invita a los niños los a pensar en las dos novelas siguientes: *Kío* y *Agus*. La primera y *Pixie* la segunda. No se encuentran razonamientos a nivel

⁴⁴Por ejemplo, se encuentran más o menos expuestos en los mismo términos: la duda socrática, parte de las dudas planteadas por Descartes, que lo llevan al *cogito ergo sum*, algunos planteamientos newtonianos, sobre la gravedad e incluso sobre Einstein.

formal; a lo largo de las dos novelas se encuentran a lo mucho analogías y, en contados casos, claros ejemplos de razonamientos formales como *modus ponens*.⁴⁵

La lógica formal no es abordada hasta la edad de 12 años en la novela que funge como la central del programa *El descubrimiento de Harry*. Es en ese lugar donde se da espacio para abordar la lógica con las implicaciones que ésta tiene, es decir, no sólo en lo formal, sino en la misma sintaxis del lenguaje, así como en la intencionalidad y la coherencia.

Finalmente, en *Pensamiento complejo y educación* Lipman recalca que si bien la lógica en algún sentido puede ayudar a pensar, no es suficiente que se encuentre a la mano para tal propósito. Advertencias que por supuesto suscitan preguntas y levantan sospechas sobre la consistencia del programa. Veamos:

Si los sujetos que piensan críticamente pretenden evitar (entre otras cosas) ser ilógicos, parece suponerse entonces que el pensamiento crítico ha de ser lógico. Si éste es el caso, parece seguirse que entonces no hay nada más útil para el pensamiento crítico que un riguroso curso de lógica.⁴⁶

El primer punto que debe quedar claro es que en efecto el pensamiento crítico no podría ser un pensamiento contradictorio, ilógico, inconsistente o incoherente, porque no sería un pensamiento de "calidad" como lo pretende Lipman. Por tal razón, en alguna medida cualquier estudiante que pretenda pensar críticamente tendrá que tomar un curso de lógica en la modalidad que se prefiera. Pero también advertimos anteriormente que el estudiar lógica no lleva a que las acciones tengan, necesariamente, que ser lógicas –entendiendo por esto, consistencia y coherencia-. Entonces, ¿qué fundamenta o qué posibilita enseñar a pensar críticamente?

Al inicio de este apartado he mostrado los problemas que surgirían al enseñar lógica a los niños. El problema se reduce meramente a una cuestión pedagógica, misma que por cierto parece

⁴⁵ Cfr. Lipman, Matthew. *Pixie*, p. 10

⁴⁶ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, p.260

quedar superada a lo largo del programa. Pero ahora, Lipman nos orilla a preguntarnos ya no por una cuestión de orden pedagógico, sino por una de contenido.

Dado que la lógica sólo consigue ayudar a pensar, pero no necesariamente a que se haga de forma crítica, la pregunta es: ¿en dónde conseguiremos el agregado de lo crítico, ya que la lógica quedaría en el plano de ser una disciplina más?

Al respecto Lipman dedica un capítulo titulado "Supuestos erróneos sobre la enseñanza para el pensamiento" en *Pensamiento complejo y educación*, lugar en donde expone, como su título lo dice, algunos "supuestos" erróneos. Y son erróneos porque en verdad no nos llevan al cultivo del pensamiento crítico. Uno de ellos es el antes mencionado acerca de si la enseñanza de la lógica da por resultado enseñar a pensar y, además, críticamente. La solución que él da y que evidentemente parece imposible realizar es el hecho de trasladar los beneficios de la lógica a cualquier otra área del saber humano; ya que la especialización y la fragmentación en la currícula escolar, según él, ha sido de los más grandes errores, no sólo a nivel de bachillerato o secundaria, sino incluso en la universidad.

Si estuviese en mi mano, en vez de proponer un curso específico en lógica o Pensamiento Crítico, por un lado y otros de biología, antropología o ciencias sociales, propondría un curso de razonamiento antropológico, otro de pensamiento de la biología y otro de argumentación filosófica, pues permitiría esa integración y transferencia deseadas entre habilidades lógicas y contenidos de las áreas del conocimiento.⁴⁷

Como podrá notarse, a nivel burocrático esto parece imposible, sin embargo, es lo que posibilitaría el cultivo del pensamiento crítico, pues, según Lipman, éste por naturaleza es sensible al contexto. Con ello se quiere decir que pensar lógicamente de forma aislada, nos ayuda a tener un pensamiento claro y ordenado, pero dicha claridad y orden si no pasan a un contexto determinado, el esfuerzo en conseguir la claridad y el orden resultaría inútil.

De forma similar Lipman nos dice que otro de los supuestos erróneos al momento de enseñar a pensar, y conseguirlo de forma crítica, es el hecho de enseñar a pensar 'a secas'; es decir, enseñar a

⁴⁷ *Ibidem.*

pensar con la matemática, la física o cualquier otra disciplina, lo cual en ningún momento nos garantiza el resultado de un pensamiento crítico.

Lo que podría parecer el colmo de la situación es que tampoco enseñando lo que es el 'pensamiento crítico' se lograría que las personas piensen críticamente.

Error segundo: una enseñanza crítica producirá necesariamente un pensamiento crítico. [...] Error tercero: la enseñanza sobre el pensamiento crítico es equivalente para la enseñanza del pensamiento crítico.⁴⁸

Ahora bien, la justificación de Lipman, en cierto sentido y comparándola con otras situaciones, puede ser válida mientras que en unas muy específicas deja un panorama abierto a la discusión.

Por ejemplo, queda claro que una persona a la que se le instruye sobre leyes, moral y buen comportamiento, aun cuando las haya aprendido muy bien, no es garantía de que se convierta en una persona íntegra o ejemplo de un hombre con buen comportamiento.

En este punto y sólo en este Lipman puede tener razón; es decir, el hecho de instruir a una persona (concretamente a un niño) sobre lo que es el pensamiento crítico, lo que éste implica y todo lo referente a él, no da por resultado que dicho niño sea una persona crítica que en principio es lo que se espera de él.

Bajo estas circunstancias, vuelvo a insistir sobre la pregunta anteriormente planteada ¿cuál es el agregado que permite que el pensamiento sea crítico? A lo cual Lipman respondería que es el contexto y la capacidad de auto corrección la que proporcionaría los elementos para que el pensamiento sea crítico.

Finalmente, mostraré otra cita en la que sin más se puede advertir una contradicción entre los supuestos erróneos, para la enseñanza del pensamiento crítico y un claro propósito que se puede encontrar en páginas previas del mismo libro:

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 25-257

Por tanto, desde el derecho y la medicina podemos encontrar lo mejores ejemplos sobre lo que debería ser el pensamiento crítico; nos resta a los educadores enseñar entonces cursos apropiados sobre pensamiento crítico [...] ⁴⁹

Probablemente en este punto no interprete adecuadamente a Lipman, pero evidentemente que si el ser crítico no se consigue con un curso sobre el pensamiento crítico, entonces ¿por qué sugiere finalmente que a los educadores les falta enseñar 'un curso apropiado de pensamiento crítico'?

En fin, a modo de conclusión puedo decir que la enseñanza de la lógica a los niños puede representar serios problemas que el mismo Lipman parece haber intentado sortear al menos a través de sus novelas y el material didáctico. El enseñar lógica, en sus distintas modalidades, puede sin duda enseñar a pensar, aunque no necesariamente el resultado será un pensamiento crítico. Éste, por supuesto, tampoco se logra enseñando en un curso de "pensamiento crítico" lo que es y lo que implica.

Al parecer sólo se logrará que los niños cultiven el pensamiento crítico cuando se hayan dominado las habilidades de la lógica y éstas puedan ser extrapoladas a cualquier otra área del saber humano, así como a cualquier otra circunstancia de la vida diaria, y sólo será crítico el pensamiento cuando los juicios emitidos y las acciones realizadas sean hechas en un contexto determinado, lo que implica ser sensible al contexto y cuando exista una capacidad de auto corrección en quien emite juicios o realiza ciertas acciones.

1.2.3 Los criterios como fundamento del pensamiento crítico

Se definió al inicio de este trabajo al pensamiento crítico "como aquel pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decirnos qué creer y qué hacer" ⁵⁰. Probablemente esta definición sea muy

⁴⁹ *Ibid.*, p. 183

⁵⁰ *Cfr. Supra*, p. 8

pobre para poder comprender en un sentido amplio lo que pretende Lipman al referir que este pensamiento es vital para el programa de Filosofía para Niños.

En *Pensamiento complejo y educación* Lipman dedica el capítulo sexto a definir lo que es dicha forma de pensamiento desde una perspectiva funcional, aclarando que, en efecto, una definición como la dada al inicio es ambigua y puede prestarse a confusiones; por ejemplo:

Si el pensamiento crítico es cualquier pensamiento que produzca decisiones, la decisión de llamar al médico a través del listín telefónico podría considerarse como pensamiento crítico. *Hemos de ampliar la noción de productos del pensamiento, identificar sus características definitorias y mostrar las conexiones entre éstos.*⁵¹

De forma tal que para Lipman si bien es cierto que en más de un caso acepta la definición de pensamiento crítico proporcionada por Robert H. Ennis⁵², aquél parte del presupuesto de que dicha definición se debe ampliar desde una perspectiva funcional.

En los apartados anteriores he tratado de exponer en qué medida la lógica podía servir como fundamento al pensamiento crítico, y de igual forma los límites que tendría ésta. En el mismo sentido Lipman reconoce que la lógica tiene diferentes limitantes y por tal razón se ve arrastrado a buscar el sustento o la base que soportará al pensamiento crítico desde otros horizontes.

Incluso nuestra lógica es comprensiblemente falible, desde el momento que se ha impregnado del lenguaje cotidiano, y desde que es plenamente consciente de la complejidad e imperfectibilidad del mundo que nos rodea.⁵³

Valga la aclaración, pero cuando dice “nuestra lógica” no se refiere a la lógica que ha establecido en su programa, sino a la lógica en general. Por tal razón la base del pensamiento crítico no será en esencia la lógica. Concretamente él propone que serán los *criterios*, aunque creo que en el fondo no es otra cosa más que una lógica no formal perfectamente bien maquillada. Veamos: “de ahí que

⁵¹ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, p. 172 (las cursivas son de Lipman)

⁵² Cfr. *Supra* p. 8

⁵³ *Ibid.* pp. 171-172

afirmaría que el pensamiento crítico es un pensamiento que: 1) facilita el juicio, porque 2) se basa en criterios, 3) es auto correctivo y 4) sensible al contexto.”⁵⁴

Ahora bien, entre ‘crítico’ y ‘criterio’ dice Lipman hay o existe cierta relación⁵⁵. Por crítico habitualmente se puede entender un adjetivo que puede acompañar a una forma de pensar, a un ensayo, a un sujeto e incluso a un artículo, este puede ser de arte, de literatura. Y a menudo una buena crítica literaria o cinematográfica, etc., es considerada buena porque se ha basado en criterios. Estos últimos son lo que ahora nos interesa y veamos lo que Lipman nos dice:

También podemos conectar los criterios con los juicios, pues un criterio suele definirse como <<una regla o principio utilizado en la realización de juicios>>. Pareciera entonces razonable concluir que existen ciertas conexiones lógicas entre el pensamiento crítico, los criterios y los juicios.⁵⁶

Bien, Lipman manifiesta que el pensamiento crítico se basa en criterios y el producto del pensamiento crítico son los juicios. De forma que para él entre criterios, juicios y pensamiento crítico existe una relación prácticamente indisoluble.

Esta relación está basada o podemos sustentarla con base en la definición que él acepta de pensamiento crítico. Cuando se advierte que el pensamiento crítico es “el que nos ayuda a decidirnos sobre lo que hemos de creer y hacer”, esto nos remite a dos campos claramente establecidos en la Filosofía: la Ética y la Teoría del Conocimiento. En otras palabras, esta definición nos ubica en lo que aceptaremos como conocimiento y en lo que orientará nuestras acciones.

Una gran parte de los filósofos coincidirían en que todos nuestros pensamientos e ideas necesariamente tienen que expresarse para que el conocimiento pueda tener un progreso. De hecho sería imposible comunicar nuestras ideas si no existiera el lenguaje. A tal efecto, el lenguaje cobra relevancia tanto para científicos, como para filósofos.

⁵⁴ *Ibid*, p. 174

⁵⁵ *Cfr. Ibidem*.

⁵⁶ *Idem*.

Con Kant, la base, el sustento o el inicio de todo conocimiento es el juicio. Como se sabe, él hace una clara distinción entre cuatro tipos diferentes de juicios y señala cuáles son los que necesita la ciencia para que ésta pueda progresar.

Tomando en cuenta esto, es evidente que Lipman no anda tan errado al afirmar que el producto del pensamiento crítico son los juicios. A la pregunta ¿qué es un juicio?, podemos responder de la manera más simple: "es decir algo de algo", Otros probablemente lo definirían como una 'oración con sentido y coherencia', definición que de entrada no me parece que esté mal, sin embargo la mayoría de los manuales de Lógica suelen descartar como juicios a los enunciados imperativos, exclamativos, así como a los interrogativos. Por tal razón se acepta habitualmente como juicio a un enunciado que establece una relación entre sujeto y predicado, en donde se afirma o niega algo de ambos.

Todo esto nos encamina a la primera parte de la definición de pensamiento crítico, es decir, nos puede orientar a qué es lo que debemos creer. Por supuesto, téngase en cuenta que los conocimientos, es decir, cierto tipo de creencias normalmente se adoptan en las escuelas, pero no por ello dejan de jugar un papel menos importante, la familia, las instituciones religiosas, así como las políticas.

De modo que las creencias que deban adoptarse bajo los lineamientos del pensamiento crítico serán siempre formuladas en juicios y se han de aceptar, si y sólo si, éstos se han basado en criterios, o por lo menos de eso es partidario Lipman. Siempre que se ha pensado críticamente es porque hemos tenido un criterio para basar nuestros juicios, y esos juicios marcarán la pauta de lo que he de aceptar como creencia.

Lo que, por supuesto, no queda claro es cómo a partir de juicios basados en criterios he de tomar decisiones sobre lo que he de hacer o no. Probablemente Lipman respondería que he tomado una decisión sobre mis actos porque previamente he llegado a un juicio –por supuesto imperativo –, que he obtenido basándome en criterios y ése a su vez orienta mis actos.

Como se puede ver, según lo planteado por Lipman, a una persona se le puede considerar, de entrada, como crítica porque sabe qué aceptar como creencias y sabe qué hacer en x o y situación. Por supuesto, previamente se ha basado en criterios para aceptar o tomar dichas decisiones. Entonces analicemos lo que es y lo que implica un criterio.

Anteriormente se definió⁵⁷ lo que era un criterio, si se quiere muy brevemente: “regla o principio utilizado en la realización de juicios” definición que quizás no nos lleve a nada. Así es que veamos otra definición que nos proporciona Lipman: “Los criterios *son* razones; son un tipo de razón, en particular, razones valiosas.”⁵⁸ Así, si alguien ha dicho algo de un objeto ‘x’ o un fenómeno ‘y’ es por que ha tenido razones para decirlo, es decir, según Lipman se ha basado en un criterio y como éste es un tipo de razón, se puede decir que ha tenido razones para pronunciar tal juicio.

Ahora, al parecer siempre tenemos justificaciones o razones que pueden sustentar nuestras acciones, o que pueden justificar nuestros juicios. Justo esas razones serán las que determinarán a una persona como crítica o acrítica, por supuesto será crítica si sus razones son buenas, si son valiosas, si son pertinentes o si son relevantes, mientras que si dichas razones no están encuadradas en lo anteriormente mencionado, podrán considerarse razones infundadas o simplemente inválidas. Es decir que no justifican a las acciones o lo dicho por una persona.

Ahora, la pregunta que se hace Lipman y me parece pertinente es: ¿cómo llega una razón a emerger y convertirse en criterio? A ello responde:

Aquí podríamos mencionar algún tipo de experiencia política que nos podría servir de ayuda como analogía. Para poder desarrollar algún tipo de tarea política alguien necesita: 1) ser una persona elegible para dicha tarea, 2) que sea nombrada, 3) que sea elegida. Lo primero representa una prueba de relevancia. Lo segundo se basa en la evaluación del pasado de estas personas, y el tercero se mide cuando esa persona se enfrenta cara a cara al resto de los competidores. Lo mismo sucede con un criterio: una razón 1) es especialmente relevante para un proceso de investigación, 2) muestra un alto grado de confiabilidad, 3) y que sea especialmente potente para poder ser escogido como criterio.⁵⁹

⁵⁷ Cfr. *Supra* p. 39

⁵⁸ *Ibid.*, p. 175

⁵⁹ *Ibid.*, p. 187

En general las razones con las que se escoge a alguien para desarrollar un papel político en un segundo momento las podemos llamar criterios puesto que se muestran relevantes y contundentes y aquello que es relevante y contundente, es empleado como un criterio, que posteriormente orientara los actos y las creencias.

Lipman da un segundo ejemplo de cómo una razón puede transformarse en criterio o puede adjudicársele el término 'criterio', ya que éste sería utilizado por cualquier otra persona en circunstancias similares para juzgar o determinar qué hacer en un caso x.

El ejemplo que da Lipman es cuando se nos presentan dos personas parecidas físicamente, se podría inferir que son hermanos, pero no se sabe; para ello se recurre a razones, y una de ellas podría ser que tienen el mismo apellido. Lo cual por supuesto no es contundente para que sean hermanos, ya que puede haber personas parecidas físicamente y también en apellido y no ser hermanos, por lo cual esa razón no es suficiente. Posteriormente se podría poner como razón que son hijos del mismo padre. En este caso, es evidente que esa razón es ahora un criterio para juzgar quiénes son hermanos y quiénes no.

Así, la razón de que dos personas sean hermanos es que son hijos del mismo padre, pero el criterio para determinar quiénes son hermanos, es 'hijos del mismo padre', es decir, puede haber razones diferentes, como pruebas de sangre, de ADN, incluso una revisión histórica de su árbol genealógico, pero todas ellas sólo se transforman en criterios cuando se muestran como prueba contundente de lo que se quiere probar, demostrar o aclarar.

Así pues, un juicio siempre se basará en criterios y éstos son considerados así cuando diferentes sujetos opten por ellos como pruebas de lo que está puesto en discusión.

Pero ahora falta aclarar un segundo punto que es tratado por Lipman, a saber: ¿qué podemos utilizar como criterio? A lo cual responde que de entrada cualquier cosa puede ser utilizada como

criterio.⁶⁰ A primera instancia la respuesta parece escapar a todo intento por sistematizar y/u ordenar un programa.

La forma en que Lipman sale de este escollo es diciendo que inicialmente lo que tenemos son criterios, y que éstos pueden estar englobados en metacriterios o megacriterios, por ejemplo en ética los criterios que a menudo se suelen usar, son el de bueno o malo, los juicios producidos en tanto que conocimiento requieren a su vez otro tipo de criterio como el de verdad o falsedad. Así, *bueno*, *malo* son criterios que orientan las acciones humanas, pero decir que x acción realizada es buena o mala implica a su vez ser juzgada sobre el criterio de verdad o falsedad, por lo cual este último sería más que un criterio, un mega o metacriterio, veamos como lo manifiesta Lipman:

Quando tenemos que seleccionar entre criterios hemos de contar, previamente, con otros criterios para realizarlo. Algunos criterios sirven mejor que otros para este propósito, y por consiguiente, pueden ser considerados para que funcionen como metacriterios. Por ejemplo, cuando hemos observado antes que los criterios son razones especialmente veraces y que las razones buenas son aquellas que revelan la fuerza y pertinencia, esto es otra manera de decir que la *veracidad*, la *fuerza* y la *pertinencia* son metacriterios importantes. Otros que podrían ser citados son la *coherencia* y la *consistencia*.⁶¹

Ahora, supongamos que x alumno domina de manera aceptable los elementos de la lógica formal, así como la utilización de criterios para emitir buenos juicios y llevar a cabo buenas acciones. Existe una falacia en donde se puede encontrar un claro razonamiento deductivo y que al parecer no se viola ninguna regla de la lógica, no obstante se le sigue considerando falacia. Por ejemplo: en algunos pueblos era una regla general que los caciques desvirgaran a las doncellas a cierta edad. Lo cual implicaba que si existía una, y en dicha edad, tenía el cacique que realizar tal acto. Esto puede representarse claramente con *modus ponens*. *Si existe una doncella de x edad entonces tiene que ser desvirgada por el cacique; realmente si existe una doncella con tales cualidades. Por lo tanto tiene que ser desvirgada por el cacique.* Evidentemente no se ha violado ninguna regla de la lógica, el razonamiento es correcto, e incluso se le puede considerar válido, pues ha partido de premisas verdaderas. Y la pregunta es ¿por qué entonces es un razonamiento falaz? La

⁶⁰ Cfr. *ibid.*, p.193

⁶¹ *Ibid.*, p. 177

respuesta es clara, no es sensible al contexto.⁶² Además que los investigadores de falacias la catalogan así por basarse en opiniones de dominio popular, con esto quiero manifestar que: Si lo que se pretende son seres críticos, y el programa de Lipman está enfocado a ello, es evidente que tiene que dar las bases para que se puedan lograr sujetos críticos. La lógica (y más la formal) a secas, como se puede ver en este ejemplo, es poco útil, puede ayudar a enseñar a pensar de forma clara y ordenada, pero esto no garantiza el ser crítico. El simple hecho de utilizar criterios tampoco me parece del todo la solución; pues las premisas del ejemplo anterior están basadas en criterios o razones estándares de una determinada región y época. Y no por ello se ha llegado a la realización de un acto que se pueda calificar de crítico.

En general, si basamos nuestra conducta en reglas y principios, en estándares, sin cuestionarlas y obediéndolas siempre e incondicionalmente, en verdad no creo que se logren sujetos críticos a lo mucho autómatas bien entrenados para obedecer reglas, leyes y principios.

Lo que tradicionalmente ha hecho a la Filosofía como una disciplina crítica ha sido su carácter indagador, es decir, que ésta siempre pregunta ¿el por qué? nunca acepta algo como dado, determinado, claro y evidente; sino justo lo contrario, nada esta dado, las cosas pueden ser de otra forma y a menudo resulta nada ser claro.

Es decir que las cosas no tienen por qué ser como habitualmente nos las presentan, y ello sólo es posible si existe una formación y/o educación para cuestionarnos siempre por lo que nos presentan como productos terminados y refinados; y si somos capaces de responder a nuestras propias preguntas e intentamos auto corregirnos en cada intento que demos a un problema o pregunta.

Lipman al parecer es consciente de esta situación en las novelas que componen el *corpus* del programa, desde la primera hasta la última los personajes nunca dejan de cuestionarse, por no mencionar que claramente Lipman ha trasladado la imagen de los filósofos a los niños. Las discusiones

⁶² Me refiero a un contexto en donde a la mujer se le respete integralmente como ser humano, en el sentido kantiano de la persona como fin y no como medio.

que se presentan parten de la realidad, de lo dado; estos elementos son cuestionados por los niños, o por lo menos se les invita a que lo hagan, y de igual forma se espera que ellos mismos den sus propias respuestas basadas en buenas razones, o lo que es lo mismo, se les exige que clarifiquen los criterios en que se fundan para dar tal o cual respuesta.

Insistiría en que las buenas razones estarían dadas por un contexto determinado (lo que implica sensibilidad al contexto). Mientras que la capacidad de auto corrección estaría dada en virtud de que cada niño de manera independiente analiza sus posibles respuestas y elige una basado en los criterios que ha tenido, en una determinada situación.

La relevancia de utilizar los criterios finalmente está dada por la circunstancia, o por lo menos las circunstancias son las que nos orillan a utilizarlos. Lipman pone un ejemplo en donde se pregunta un niño cómo ha de ser evaluado en su escuela. Es obvio que si no conoce los criterios jamás podrá saber si ha sido evaluado justa o injustamente.

A manera de resumen Lipman dice: “el pensamiento crítico es nuestro escudo frente al pensamiento acrítico y ante la acción irreflexiva [...] el pensamiento crítico nos ayudará a decidir al menos qué razones no hemos de creer.”⁶³ Inicialmente advertí que la definición del pensamiento crítico nos situaba en el campo de las *acciones* como en el de las *creencias*. Así, si la función de dicha forma de pensar es la de orientarnos, como lo muestran las citas anteriores, es de suponerse entonces que el pensamiento crítico debe tener bases o fundamentos lo suficientemente sólidos como para que dicho propósito se cumpla.

A ello responde Lipman que el pensamiento crítico tiene cuatro pilares, tres de ellos lo fundan y el otro es el resultado: criterios, sensibilidad al contexto y auto corrección son las bases del pensamiento crítico, mientras que sus productos son los juicios.⁶⁴ Estos elementos, así mostrados sin mayor problema se pueden ver claramente planteados en las novelas, no obstante, me parece que a

⁶³ *Ibid.*, pp. 209-210

⁶⁴ *Ibidem.*

nivel teórico son elementos que le hace falta reforzar o madurar a Lipman, por tanto en el próximo apartado analizaré lo referente a ello.

1.2.4 Los límites de los criterios y metacriterios como fundamento del pensamiento crítico

Evidentemente que cuando Lipman advierte que en su programa la lógica tiene diferentes modalidades y una de ellas es la *lógica de la buenas razones*, podemos argüir que ésta es de entrada una lógica no formal por oposición a *la formal* que él mismo reconoce, y en una segunda instancia es evidente que dicha lógica, sin más ni más, nos remite a las razones que en determinado momento un individuo x tiene para justificar sus creencia o llevar a cabo alguna acción.

Ahora, el pensamiento crítico se guía, se fundamenta por los criterios y éstos no son otra cosa más que razones, “razones valiosas” las denomina Lipman, y esto es lo que finalmente nos facilita la elaboración de buenos juicios. En consecuencia, la *lógica de la buenas razones* nos remite a los criterios que son los que guían al pensamiento Crítico, y finalmente los mismos criterios son utilizados para la elaboración de buenos juicios. La estructura de lo anteriormente expuesto, según Lipman, debería dar por resultado, bajo los lineamientos de su programa sujetos críticos.

Lo que quiero resaltar es que en determinados momentos parece no existir concordancia entre los planteamientos teóricos, pues estos representan problema de coherencia o al menos que este interpretando mal a Lipman, veamos:

Lipman se pregunta ¿qué es lo que podemos utilizar como criterio? Pues esto fundamenta (guía) al pensamiento crítico, y la respuesta que da es: “cualquier cosa”. Ante esta respuesta se pueden advertir las siguientes preguntas: primero ¿cómo es posible el establecimiento de criterios y,

metacriterios y su consistencia? y segundo ¿cuál es el verdadero papel de la *sensibilidad al contexto* y la *autocorrección*?

Para Lipman el punto de partida a estas preguntas se basa en la postura que él mantiene respecto a la lógica formal. Obsérvese:

Esto es lo que aporta la lógica informal de manera más significativa. Del hecho de que las premisas de un argumento sean verdaderas de ninguna manera garantiza que el argumento sea relevante para la investigación que tenemos en mano. La lógica informal, en cambio, es especialmente sensible a las consideraciones contextuales. De alguna manera podríamos incluso afirmar que dicha relevancia es el motor de todas sus actividades.⁶⁵

Lo que se advierte es la prioridad que le da a la lógica informal, que dentro de su programa es la *lógica de las buenas razones*. No perdiendo de vista que lo importante es lograr que los sujetos sean críticos, es notorio entonces que la lógica formal no sirve del todo; *la lógica de las buenas razones*, se limita a buscar elementos para argumentar o discurrir sobre algún problema; y esto no es otra cosa más que criterios que guían al pensamiento crítico. Cuando una comunidad epistémica ha determinado que una razón es suficiente para probar, o aclarar, algo sobre un determinado problema, entonces esa razón se le considera como un criterio.

La pregunta entonces aparece casi por sí sola, ¿qué es lo que llevó a esa comunidad a aceptar ese criterio y no otro? Aquí las respuestas que probablemente daría Lipman serían. 1) la sensibilidad al contexto y 2) se escogió por un metacriterio.

De estas respuestas podríamos concluir varias cosas. En la segunda posibilidad, es decir, en los metacriterios, la respuesta es consistente por lo menos en un sentido, pero no en otro. Por ejemplo, Lipman dice que los metacriterios pueden ser varios, él propone tres: *la relevancia*, *la confiabilidad* y *la fuerza*. Me parece que se puede reducir todo al primero, veamos.

Si una comunidad pretende recurrir a una razón (criterio) para probar o argumentar **x** o **y** cosa, se preguntaba anteriormente qué es lo que llevó a la comunidad a escoger ese criterio y no otro. Si la

⁶⁵ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, p. 188

respuesta es: los metacriterios, entonces es una respuesta consistente con el programa, pues se ha apelado al metacriterio de la '*relevancia*, para escoger ese criterio. Es decir que escogieron x criterio porque era una prueba o argumento relevante, es decir, una causa relevante para lo que se quería probar.

Hasta aquí la respuesta es consistente con el programa, sin embargo, es evidente que los otros dos metacriterios dejan de ser "relevantes" ya que si algo es relevante por consecuencia es *confiable* y *tiene la fuerza* necesaria para probar o sustentar lo que se tenga en cuestión; es decir, que finalmente el gran criterio, megacriterio o razón para probar algo tiene que ser la *relevancia* o incluso se le puede agregar el sinónimo de *pertinente*.

Así, la utilización de metacriterios para la elección de criterios tan sólo demuestra que existe congruencia con lo planteado en el programa, sin embargo esto nos puede llevar a un absurdo. Un ejemplo nítido de este absurdo podemos verlo plasmado en la última novela del programa *Mark*⁶⁶ y que, de forma similar, se encuentra planteado teóricamente en *Pensamiento complejo y educación*.⁶⁷

El absurdo en la novela queda plasmado cuando los chicos buscan un criterio para poder determinar asuntos que tienen que ver con la democracia, de pronto uno de ellos propone que lo único que los puede sacar del problema en el que se encuentran es recurriendo a criterios para definir las condiciones de la democracia. Al final la propuesta es que hay dos criterios y entonces entran en el dilema de cuál de los dos escoger, se propone que podrían ser los dos, o solo uno, o sólo el otro, o incluso ninguno de los dos. Teniendo cuatro posibilidades, alguien dice entonces que se necesita otro criterio para poder escoger entre los ya habidos.

El comentario se hace presente y al final alguien concluye que entonces se tendría que ir así hasta el infinito, es decir, para la solución de cualquier problema, primero es necesario escoger criterios

⁶⁶ Cfr. Lipman, Matthew. *Mark*, pp. 9-10

⁶⁷ Cfr. Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, pp. 177 y 188-189

aptos para ese problema, posteriormente, escoger criterios para escoger entre esos criterios y así sucesivamente.

Lipman, tanto en la novela como en sus textos de orden teórico se da cuenta de esta complejidad, y tanto en una como en otra da la misma clase de respuestas, veamos por ejemplo el de la novela:

-Pero no tiene porque ser así –afirmó Fran-. Quizás en teoría así lo sea, pero no en la práctica. No hay por qué seguir sin un final. Si tenemos presente en nuestra mente lo que estamos intentando hacer, eso nos ayuda a poner en orden nuestras razones, luego cuando tenemos que tomar una decisión, simplemente nos lanzamos y la tomamos y lo hacemos con las mejores razones que tenemos.⁶⁸

Como se puede ver, la respuesta de Lipman no es muy alentadora, siendo sensatos ante él podemos decir que, en efecto, el querernos estancar en ese absurdo sería como el negar la verdad y asumir una postura un tanto escéptica. Pero, por otro lado, no podemos dejar de negar que la propuesta sigue quedando empantanada en un círculo vicioso de *buenas razones*, que dicho de forma amable me parece que es recurrir a la categoría que siempre olvidan los filósofos y que se apelan al final a falta de otra cosa mejor: al “sentido común”.

Mientras que en su texto de *Pensamiento complejo y educación*, encontramos la siguiente cita:

Y aun quiero añadir más, pues estos no son meta-criterios, sólo existe el amplio campo de los criterios, de los cuales cada uno sirve a los otros temporalmente para ayudar a seleccionar otros y que éstos se tornen a su vez durante un tiempo metacriterios. Pero no existe una jerarquía permanente. Podríamos llegar a afirmar que a los ojos de Dios, todos los criterios son iguales.⁶⁹

Probablemente, en esta parte se note de forma más clara y rotunda que, en efecto, no parece haber congruencia (en el sentido de exigir rigor), podemos entonces admitir de forma amable que es difícil teóricamente el intentar sistematizar un programa tanto en el ámbito teórico como en el práctico. El reconocerlo como lo hace Lipman también es una cosa que se puede aplaudir. Pero terminar diciendo que a los ojos de Dios todos los criterios son iguales, es caer en la mejor de las ambigüedades.

⁶⁸ Lipman, Matthew. *Mark*, p. 10

⁶⁹ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, p. 191

Finalmente, ¿cómo salir de este atolladero? Me parece que la solución esta en la primera respuesta, es decir siendo sensibles al contexto. Elementos a los que Lipman da un escaso tratamiento.

Así, si el pensamiento crítico está o no fundamentado por criterios, lo cierto es que cada vez que se apela a una razón (criterio) es porque fue previamente escogido y, según la primera versión, fue escogido porque se es sensible a un determinado contexto; es decir, se considera que los criterios pueden ser **relevantes**, para juzgar x cosa en un momento determinado.

Obsérvese que remarque la palabra relevante, pues con ello sólo quiero recordar que el megacriterio – en mi opinión- más importante es la relevancia, pues concuerda con la sensibilidad al contexto.

De forma que cuando una comunidad de investigación determina qué criterios son los adecuados para solucionar algún problema o juzgar x situación. Ello se debe: uno, a que los criterios son relevantes, y la relevancia era un megacriterio y dos, podríamos decir que dichos criterios son pertinentes por que no están descontextualizados, de esta forma se advierte que la sensibilidad al contexto, puede converger con la relevancia.

Finalmente aun cuando estos elementos pueden converger y lograr un dinamismo en la propuesta de Lipman, me parece por lo expuesto hasta aquí, que: la lógica no es suficiente para lograr sujetos críticos, como tampoco lo son los criterios y megacriterios, mientras que la sensibilidad al contexto por si sola logra sujetos a lo mucho prudentes pero tampoco críticos, respecto a la auto corrección, Lipman la aborda escasamente y sólo en lo que denomina comunidad de investigación. Luego entonces, la pregunta es ¿cómo conseguir que los sujetos sean críticos? a lo cual sólo existen dos posibles respuestas: o todo en un dinamismo y conjugación de lo anteriormente expuesto o no se logra con la propuesta de Lipman. Me parece que lo adecuado es lo primero.

1.3 Los juicios como productos del pensamiento crítico.

Lipman anuncia que el producto del pensamiento crítico son los juicios, es decir que toda persona que se precie de ser crítica tendrá la capacidad de emitir juicios que adviertan sus creencias y que al mismo tiempo orienten sus actos.

La importancia del juicio pudiera parecer trivial, sin embargo no lo es para Lipman, ni mucho menos dentro de su programa. Quizás valga la pena comenzar por clarificar su importancia. Así, Lipman nos dice:

No estoy diciendo que la enseñanza del contenido sea trivial y que estemos preparando a los niños y niñas para que sean sabios inútiles pero de lo que estoy seguro es que se ha exagerado el énfasis en la adquisición de información subvalorando la educación de su pensamiento y de su juicio.⁷⁰

Cuando Lipman menciona que la enseñanza del contenido tiene su importancia, es algo en lo que podemos estar de acuerdo, pero dicha enseñanza de forma aislada daría por consecuencia sabios inútiles, es decir, personas que quizás sean enciclopedias, pero que no tengan ni idea de cómo y cuándo utilizar esos conocimientos, sobre esto último tanto Lipman como cualquiera de nosotros lo aprobaríamos. En oposición a ello, Lipman advierte que no se le ha dado el valor suficiente a habilidades como las de enseñar a pensar por sí mismos, como orientar a los sujetos para que puedan emitir buenos juicios.

De esta forma, la noción de buenos juicios nos remite a reflexionar sobre lo que es un juicio a secas y lo que sería un "juicio bueno". Para ello Lipman nos dice que en el fondo esa capacidad de emitir juicios buenos está ligada a la noción de sabio, veamos por qué:

Hemos sugerido ya antes que el interés por el pensamiento crítico está relacionado con la idea antigua de saber. Sería útil volver a este punto. ¿Qué es el saber, la sabiduría? Sinónimos corrientes suelen ser <<juzgar inteligentemente>>, <<juzgar bien>, <<juzgar desde el

⁷⁰ *Ibid.*, p. 242

entendimiento de la experiencia>>, en los que el término <<juicio>> aparece como una constante.⁷¹

De forma tal que una persona que emita 'juicios inteligentes' o simplemente 'juicios buenos', podrá catalogarse como sabio. Hemos dicho que un sabio inútil es aquel que sólo tiene información, pero un sabio, como lo enuncia la segunda cita, vislumbra a un sabio que además de tener conocimiento sabe cuándo mostrarlo, es decir, emite 'juicios inteligentes', 'juicios buenos'. Con esto, sólo se pone en énfasis la necesidad de que la educación, además de proporcionar información, también enseñe a cómo utilizar esa información.

Sobre este punto, nos vemos trasladados nuevamente a una cuestión de orden burocrático, es decir, que si ya de entrada parecía difícil implementar un curso de pensamiento crítico, o concretamente como lo postula Lipman un curso de "razonamiento antropológico" o "razonamiento biológico" en razón de unir las virtudes de la lógica con las demás disciplinas, no menos disparatada es la idea de un curso sobre juicios.

El mismo Lipman es consciente de esto, véase por ejemplo los elementos inicialmente expuestos en un capítulo que denomina "La fuerza del juicio"⁷². Ahí por ejemplo, se muestra un argumento en el que se exponen esas dificultades. Sin embargo, para Lipman la posibilidad de potenciar las capacidades para emitir buenos juicios, están dadas sólo a partir de propuestas educativas como las que él sugiere (Filosofía para Niños).

No obstante, aquí como en otros lugares a Lipman no le resulta fácil el poder sistematizar las cosas. Partiendo de que lo deseado son sujetos críticos, y que esto se logra sólo cultivando el pensamiento crítico, la pregunta sería entonces ¿qué mecanismos al interior del programa permite que se cultive o potencie el juicio y, concretamente, los 'buenos juicios'? para responder a esto primero veamos qué es lo que se entiende por 'buenos juicios'.

⁷¹ *Ibid.*, p. 173

⁷² Se encuentra en *Pensamiento complejo y educación*, p. 227

Podríamos decir entonces que serían *buenos juicios* aquellos productos de actos *hábilmente* ejecutados orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados. Por ello, si nos centramos en los procesos del pensamiento crítico identificaremos sus características esenciales. De ahí que afirmaríamos que el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) *facilita el juicio porque* 2) *se basa en criterios* 3) *es autocorrectivo* y 4) *sensible al contexto*⁷³.

Lipman ha sido retórico, pues al momento de decir que los juicios son el producto del pensamiento crítico, habrá de suponerse en consecuencia que dichos juicios serán buenos, pues han sido obtenidos bajo los cánones del pensamiento crítico. Sin embargo, el problema que ha de indagarse es cómo esos juicios están insertos en su programa, de forma tal que permiten potenciar, lo que finalmente pretende, "sujetos críticos". El primer problema que se alcanza a percibir es el hecho de que en la educación existen dos grandes ámbitos, el de la práctica y el de la teoría. En el último para conseguir buenos juicios sería necesario que estuvieran basados en estándares, principios y criterios.⁷⁴ Basados, pues, en términos generales, en procedimientos de algoritmos, mientras que los juicios prácticos estarían basados en procesos heurísticos. En general Lipman distingue entre juicios críticos y creativos. Los críticos tendrían una relación deslindable con la teoría mientras que los creativos con la práctica.

Concretamente el problema aflora cuando preguntamos cuándo un sujeto ha llegado a un buen juicio, es decir, a elaborar un juicio crítico. La respuesta es: se ha basado en principios o criterios y ha razonado y llegado a un juicio x. Lo curioso es que para razonar previamente utilizó juicios y finalmente llegó a otro, pero no hay garantía sobre el hecho de que los juicios anteriormente utilizados sean buenos. Por lo cual, la relación entre razonamiento y juicios es tan estrecha que el mismo Lipman no logra reconocer hasta dónde algo se le puede catalogar como juicio y hasta dónde como razonamiento, baste de ejemplo la siguiente cita.

La razonabilidad a formar en el alumnado vendrá a ser la combinación del razonamiento y el juicio; lo que sucede es que la relación entre ambos es altamente compleja. Probablemente –sin

⁷³ *Ibid.*, p. 174

⁷⁴ *Cfr. ibid.*, p. 227

estar seguro del todo, se produce algún tipo de ósmosis mediante la cual se influye, recíprocamente, de forma que en última instancia los razonamientos informan a los juicios y los juicios a estos. O, como afirma Santayana, todo juicio está constituido por un sistema de razonamiento y todo razonamiento madura a través del juicio⁷⁵.

No obstante, esta relación va más allá, al grado de proponer *juicios de inferencia* o de *relevancia*, cuando la inferencia, por todos sabido, es un proceso que se lleva a cabo en un razonamiento y que consiste en concluir algo (juicio, premisa) a partir de premisas dadas. No menos impactante es el caso de juicios de *relevancia*, cuando había admitido que éstos en su programa podrían fungir como un metacriterio.

Lo que podemos reconocer ampliamente es que en cuanto a los razonamientos logra, en efecto, distinguir algunos que habitualmente no distinguen los manuales de lógica, como: *parte- todo, medio - fines*. Finalmente en cuanto a los juicios, el mismo Lipman declara que no es su intención mostrar una clasificación de los juicios, sino tan sólo mostrar bajo qué circunstancias éstos podrían facilitar su cultivo en un terreno propiamente escolar.⁷⁶

Nuevamente, tengo que reconocer que, si bien es cierto que Lipman a la hora de hacer una exposición de los elementos que conforman su programa, tiene serias dificultades para mostrarlos de manera congruente y sistemática, no sucede lo mismo en sus novelas. El caso más ejemplar para este tema es la novela *El descubrimiento de Harry* lugar en donde casi sin ningún problema, y de la forma más pedagógica, logra manifestar la importancia que tiene la enseñanza de los juicios, e incluso superando en ese lugar la relación de éste con los razonamientos.

En general, me parece pertinente la súplica de Lipman al pedir con insistencia, que en los programas escolares se da espacio para el cultivo de habilidades como el pensar y razonar, ya que éstas encaminadas como lo plantea Lipman, darían por resultado sujetos críticos. Sin embargo termino con una cuestión que invita a la reflexión sobre estos puntos.

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 228-229

⁷⁶ Cfr. *ibid.*, p. 233

Es cierto que los juicios son el producto del pensamiento crítico, y no sólo eso, cualquier persona crítica siempre (por lo menos en principio) emitiría buenos juicios, sin embargo ¿es una condición necesaria que personas críticas que siempre emiten buenos juicios o juicios críticos tenga por consecuencia un actuar crítico o racional? Sinceramente me parece que no siempre.

2 LA UBICACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA OBRA DE LIPMAN

2.1 ¿Qué es el programa de Filosofía para Niños?

De entrada se puede decir que dicho programa está encaminado a enseñar a pensar, además de potenciar algunas otras habilidades de forma conjunta. Incluso hay quienes han ido un poco más lejos y dicen que también puede ser considerado hasta como forma de vida. "*Filosofía para niños* no sólo se preocupa en desarrollar la capacidad de pensar de los niños sino su forma de ser y de vivir."⁷⁷ No obstante, más allá de las virtudes y defectos que pueda tener el programa me centraré por el momento en el análisis de dos puntos: el primero, ver cuáles son sus antecedentes, y el segundo, cuáles son sus fundamentos.

2.1.1 Los antecedentes

Para Lipman su propuesta se puede justificar de diferentes formas, desde un ámbito meramente racional, propiamente el académico: que no es otra cosa que exponer argumentos a favor de su propuesta y desde los hechos o la práctica: que no es otra cosa más que la realidad desde donde se parte, refiriéndome básicamente a dos cosas: las circunstancias en que se encuentran las escuelas y al comportamiento de los estudiantes egresados de los diferentes niveles escolares.

Sobre el último ámbito, es decir, el comportamiento de los ciudadanos egresados de escuelas, Lipman advertía que éstos tendían a comportamientos irracionales, cosa que ya expuse en la primera parte de este trabajo, y que ahora vuelvo a citar de forma resumida: "Lipman se convenció de que las

⁷⁷ Waksman Vera y Kohan Walter. *Filosofía con niño*, p. 24

habilidades del raciocinio no estaban siendo usadas de manera correcta por lo jóvenes.”⁷⁸ Cuando la cita nos dice que Lipman se convenció, es porque notó que, en más de un ámbito, no se estaban utilizando de forma adecuada las habilidades del raciocinio.⁷⁹ Esto por supuesto nos obliga a preguntarnos qué pasa en las escuelas o centros de enseñanza dado que su propósito no se está cumpliendo, y es ahí donde finalmente se espera sean cultivadas las habilidades del raciocinio.

Para Lipman las escuelas, en principio, deberían dotar a los niños y adolescentes no sólo de conocimientos teóricos, sino además de una formación ética que les permita a los alumnos hacer sólo buen uso de esos conocimientos; en términos generales, lograr seres racionales ya que es la sociedad la que reclama hombres con ese perfil. Véase la siguiente cita:

En cada situación lo racional es lo mismo: los niños educados en instituciones razonables son más razonables que aquellos que han crecido irracionalmente y que forman a sus hijos también irracionalmente. Escuelas más razonables significan futuros padres más razonables, ciudadanos más razonables y valores más razonables por doquier.⁸⁰

De modo que es fácil advertir la encrucijada en la que se encontró Lipman: por un lado, ciudadanos que su comportamiento dejaba mucho que desear. Por otro lado, se pregunta el por qué de dicho comportamiento. Y él advierte que el problema se encuentra en las escuelas. Posteriormente sólo le quedó investigar lo que sucede en las escuelas; y es claro que el panorama se mostró poco favorable.

Ahora veamos lo que sucede en el ámbito de las escuelas, por supuesto la siguiente descripción está sujeta a discusiones, pero aceptemos los pormenores para entender el planeamiento de Lipman. Él dice que todo niño por naturaleza es inquieto y que siempre se encuentra en una constante exploración de su entorno, es un ser extremadamente curioso. Al parecer se conserva en las mismas condiciones por lo menos hasta los seis años, mismos que comparte en el seno familiar. Posteriormente, al ingresar a las escuelas esta curiosidad continúa, pero no por mucho tiempo puesto que no pasará mucho para que el niño gradualmente vaya perdiendo el interés por ese mundo que inicialmente no paraba de explorar:

⁷⁸ Gadotti, Moacir. *Op. cit.*, p. 29

⁷⁹ Concretamente se refería a las revueltas levantadas durante la década de los 60.

⁸⁰ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, p. 49

Todo lo contrario, declina el capital de iniciativas, de invención y de reflexividad que ellos traen a la escuela. Ésta explota sus energías y los devuelve a casa disminuidos. Al cabo del tiempo, los niños se dan cuenta de que las escuelas les enervan y desespera más que animarlos o provocarlos intelectualmente. En resumen, la escolarización, en contraste con el hogar, prevé escasos incentivos intelectuales. La consecuencia inevitable es un descenso de los intereses de los estudiantes.⁸¹

La postura de Lipman a lo anteriormente descrito es que si por doquier nos encontramos con personas irracionales e incoherentes es porque la formación dada en las escuelas adolece de calidad y de falta de planeación. Con lo cual se puede concluir que a Lipman evidentemente le preocupa más lo que pasa en el ámbito escolar que con sus egresados, y que estos últimos sólo son usados por Lipman para fundamentar su crítica. Esto es, para decirle al sistema o instituciones educativas que adolecen de mil cosas entre ellas falta de planeación, calidad por parte de sus profesores, currículos mal elaborados, etc. Es claro que las instituciones lo negarán, pero si muestra las evidencias de que sus egresados son todo menos lo que la sociedad espera de ellos, entonces las instituciones pueden reconsiderarlo, o, por lo menos, eso se espera.

Lipman simplemente da por hecho que las instituciones educativas no están formando los ciudadanos que se espera, por lo que declara en crisis a dichos sistemas y bajo estas circunstancias da paso a su programa⁸².

En cuanto a las escuelas, Lipman arremete con todo sin dejar elemento que no critique, yendo las críticas desde los asuntos burocráticos, pasando por los curriculares, los referentes a profesores, hasta las finalidades, propósitos y enfoques con que está planeada la educación. Sobre este asunto, y

⁸¹ *Ibid.*, p. 51

⁸² “No sería correcto dar a entender que el sistema no tiene a sus críticos, pero aunque no son numerosos, normalmente son poco constructivos. Se contentan con criticar, pero no ven la forma de corregirlo. Por otro lado los apologistas del sistema apuntan con un dedo acusador a las condiciones culturales o socioeconómicas como auténticas causas de la mala educación. Puesto que hay pocos indicios de que nuestra sociedad esté planeando alguna mejora de tales condiciones socioeconómicas, esos apologistas señalan que no pueden esperarse mejoras en la educación de aquellos que están económicamente desfavorecidos en la sociedad.” Lipman, Matthew. *La filosofía en el aula*, pp. 52-53

por cuestiones de espacio, sólo señalaré un punto en donde se puede advertir con claridad los mil enredos y problemas en los que está inmersa la educación según la postura de Lipman:

Las escuelas y facultades de formación de profesorado no son las únicas; los distritos escolares se excusan también así mismo con la justificación de que los libros de texto y las editoriales no les dan tampoco muchas alternativas, y las editoriales a su vez se acogen a las normativas de las administraciones educativas y a los resultados de las investigaciones que provienen otra vez de las facultades de educación y de los centros universitarios de formación de profesorado de los mismos estados. Y así sucesivamente, cada engranaje de la cadena se ve a sí mismo situado en una posición fija e impotente para cambiar. A efectos prácticos, los críticos externos claman y ahogan su voz en el desierto.⁸³

Es evidente en esta cita que los problemas estrictamente académicos no están separados de los burocráticos, lo cual sólo hace más difíciles las cosas. Concretamente el punto que detecta Lipman, en todo este enredo, se reduce a las cuestiones sobre el *cómo* enseñar y no sobre el *qué*. Por supuesto ambos son importantes, pero Lipman devasta al *cómo* enseñar. Anteriormente ya había mencionado que el estandarte al que se apega Lipman es Dewey. Obsérvese.

John Dewey llegó al convencimiento de que la educación había fracasado porque ésta ha sido la responsable de un tremendo error categórico: confundir los refinados, acabados productos finales de la investigación con la cruda materia prima de ésta, fomentando que los estudiantes aprendan las soluciones más que investigar los problemas implicándose en un proceso indagativo por sí mismo⁸⁴.

Y por supuesto que los comentarios en la misma tonalidad también los podemos encontrar en el artículo: "la enseñanza filosófica y reflexiones sobre el presente" de Alejandro A. Cerletti. Al advertir que "el viejo modelo de la escuela moderna de inspiración ilustrada, liberadora de los hombres, a través de la propagación del conocimiento, ha entrado en una crisis profunda."⁸⁵ Con lo cual es evidente que lo preocupante no es *qué* se enseñe, sino *cómo* se enseñe.

⁸³ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. p. 48

⁸⁴ *Ibid.*, p.57

⁸⁵ Cerletti. "La enseñanza filosófica y reflexiones sobre el presente" en *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, p. 120

Quizás pueda bastar esto como ejemplo de la cantidad inmensa de cosas que Lipman crítica de los sistemas educativos, y que finalmente lo llevaron a buscar respuesta y solución a estos problemas a través del programa de filosofía para niños.

Por supuesto que queda abierta la posibilidad a una discusión más profunda sobre algunos otros antecedentes que pudiera haber pasado por alto y que tuvieran la relevancia pertinente como para continuar examinándolos. Desde mi punto de vista me parece que, en esencia, éstos serían lo más importante. Es decir, Filosofía para niños surge como respuesta y se plantea como solución a una serie enorme de problemas que, desde la postura de Lipman, aquejaban a la educación y por consecuencia a la sociedad.

2.1.2 Los fundamentos del programa

Es evidente que los antecedentes podrían ser otros totalmente distintos a los señalados, o incluso pensar que el programa es obtenido como parte de la genialidad y brillantez de Lipman, sin embargo, no deja de parecer extraña y provocativa.

Podemos admitir por sentido común que, en efecto, quien se da a la tarea de indagar sobre la filosofía, tarde que temprano se verá inmiscuido en la actividad de *pensar*, es decir, no podemos negar que quien filosofa piensa, pero decir que un programa en el cual se tiene como estandarte a la Filosofía y que se enseñará a pensar a partir de ella no resulta tan fácil admitirlo, si el propósito es que los destinatarios de dicha propuesta sean los niños.

Centraré mi atención en cómo es que se puede justificar que la filosofía se les puede presentar a los niños para que éstos aprendan a pensar.

Tradicionalmente la filosofía había estado destinada a las personas adultas y, por ello, probablemente a muchos de entrada les suene poco plausible la propuesta de enseñar filosofía a los niños. Lo primero que debe clarificarse es que dicho programa en ningún momento pretende enseñar los elementos que componen la filosofía de Kant, Hegel, de Platón o del filósofo que se tenga en mente. Esto a menudo representa problemas para los chicos de bachillerato, e incluso para los de nivel licenciatura. Es de suponerse que sería un crimen imperdonable pretender que los contenidos de las distintas corrientes filosóficas fueran asimilados por los niños.

La pregunta obligada es entonces ¿qué se pretende enseñar a los niños con un programa que de entrada tiene por estandarte a la Filosofía? Según Lipman se les enseñará a pensar. Esta respuesta, por supuesto, nos lleva a otra interrogante ¿se puede enseñar a pensar?, suponiendo que la respuesta sea afirmativa, cabría también plantearnos la duda de si a un niño se le puede enseñar a pensar desde la filosofía. La respuesta de Lipman es afirmativa, veamos por qué.

Al inicio de su libro *La filosofía en el aula* Lipman recurre a lo más remoto de la historia de la filosofía para ver si existe algo que pueda sustentar tal propuesta. Revisando los diálogos de Platón, se encuentra con que resulta peligroso que los jóvenes reciban una educación dialéctica, pues el aprender esta clase de habilidades sólo propiciaría que hicieran un mal uso de ella, o utilizando ésta para demostraciones absurdas y con ello negarse a la verdad.

Y una importante precaución consiste en no dejarles gustar de ella cuando son jóvenes; pienso, en efecto, que no se te habrá escapado que los jovencitos cuando gustan por primera vez las discusiones, las practican indebidamente convirtiéndolas en juego, e imitando a los que los han refutado a ellos refutando a otros gozando como cachorros en tironear y dar dentelladas con argumentos a los que en cualquier momento se les acercan[...] cuando refutan a muchos y por muchos son refutados, rápidamente se precipitan en el escepticismo respecto de lo que antes creían...⁸⁶

De manera que en dicha cita podemos tener dos interpretaciones, veamos: La interpretación 1) nos diría: que no es *benéfico* enseñar dialéctica a los niños. La interpretación 2) nos diría: que sí es

⁸⁶ Platón. *La república*, 539b

posible enseñar dialéctica. En otras palabras, se afirma que sí es posible enseñar a pensar, sí es viable admitir que la dialéctica posibilita y cultiva tal facultad.

En la primera lo que encontramos estrictamente es un problema ético, en la segunda uno epistémico, no se excluyen, así es que veamos que sucede, es decir, si se advierte que no es *benéfico* por consecuencia lógica se admite que sí es *posible*. Esto último evidentemente se muestra como una clara posibilidad de que en efecto no existe ningún problema (epistémicamente hablando) con enseñar filosofía a los niños. Pero esto nos lleva a un segundo problema el “no ser benéfico”. Respecto a este punto, como también lo señala Platón, sólo es posible salvarlo si se sigue una vigilancia estricta de la formación de los adolescentes, es decir, no es que sea “malo” enseñar filosofía a los niños, lo único que se tiene que hacer es que esa formación se debe cuidar hasta la recta final, en otras palabras, hasta que se tenga la certeza de haber formado a los ciudadanos deseados.

Por otro lado, un segundo problema que se puede advertir de la misma cita es propiamente categórico. No podemos negar que biológicamente se halla establecido edades, lo cierto es que desde posturas pedagógicas en muchas ocasiones las edades son un mero prejuicio. Platón no da una clara distinción entre lo que es un niño y lo que es un adolescente; de forma que cabe hacerse la pregunta concretamente en quién está pensando Platón; si en niños o en adolescentes. Por lo que respecta a la propuesta de Lipman, el programa abarca lo que es propiamente la niñez y la adolescencia, de forma que a Lipman sólo le resta enseñar pedagógicamente hablando, cada contenido de su programa en las edades respectivas según lo indicado por los estudios pedagógicos que sean pertinentes implementar en el programa.

Por otro lado, en la *República* de Platón podemos encontrar otra serie de anotaciones que están a favor del proyecto de Lipman. Cuando Platón asevera que los niños son moldeables justo por estar en esa edad y dependiendo de la educación que se les de, lograremos en ellos lo que esperamos.

y persuadiremos a la aya y a las madres a que cuenten a los niños los mitos que hemos admitido y con esto moldearemos sus almas mucho más que los cuerpos con las

manos.[...]porque más que en cualquier otro momento, es entonces moldeado y marcado con el sello que se quiere estampar a cada uno.⁸⁷

Me parece que esto no se puede poner en duda, es todo un hecho que entre más joven sea una persona, mejores son las condiciones en que se encuentra para ser moldeable y hacer de ella lo que queramos; de hecho, más adelante en IX 590e-591^a Platón advierte, que hay que dejarlos en libertad hasta que no se haya conseguido formar lo que mejor hay en ellos. Así recurrir a Platón para justificar que la educación es importante, y entre más temprano mejor, es algo a favor de Lipman.

En términos generales, me parece que Lipman sale librado, por lo menos en lo referente a Platón, pues en efecto, Sócrates siempre sintió una atracción por los jóvenes, pues como lo señala Platón, es en ellos en donde se puede incidir para formar a los ciudadanos que se espera.

Si bien es cierto que en Platón se pueden encontrar escasos, pero al fin y acabo elementos para justificar tal programa, de igual forma se pueden encontrar, en el filósofo de la ilustración Michel Montaigne. Véase esta cita que me parece pertinente.

Entre los pocos que reivindicaron la importancia de la filosofía en la educación de los niños, debe incluirse al Filósofo francés Michel Montaigne, en el siglo XVI. En el marco de una fuerte crítica a la educación jesuita dominante, basada en la memoria, la autoridad y el castigo, Montaigne propone una educación "nueva", fundada en el interés de los niños, la autonomía y el juego. Se trata de cultivar espíritus curiosos, que sepan apreciar el mundo más que registrarlo, que puedan discernir por sí mismos entre lo cierto y lo errado y también que sepan gobernarse por sí mismo. Por ello, todo en educación se someterá al examen del niño sin imponerle nada que él no acuerde.⁸⁸

Es evidente que el interés por reestructurar la educación siempre ha estado presente. En este último caso, creo que la demanda sólo reclama salir del más puro dogmatismo, en donde la educación era sinónimo de adquirir conocimientos de forma poco amable, o como anteriormente se decía: con sangre. Sin embargo me parece que este antecedente brinda buenos elementos para justificar un programa como el de Lipman; pues se ven claras coincidencias. Resta preguntarnos por el paradero de

⁸⁷ *Ibid.*, 377b

⁸⁸ Waksman Vera y Kohan Walter. *Op cit.*, p. 19

los propósitos de Montaigne, ya que como lo señala el texto anteriormente citado, para Montaigne “la filosofía debería ser la principal materia de una educación, que formara la inteligencia y la costumbre de los jóvenes.”⁸⁹ y hoy por doquier vemos una escasa atención a la filosofía, por no dejar de mencionar que ciertas voces claman la desaparición de ella en diferentes curriculums. En este sentido, me parece que hay que reconocer la labor de Lipman, por insistir en mantenerla viva, aunque lo que sigue en cuestión es, si será con los niños.

Debe anticiparse que lo enunciado por Montaigne jamás aparece mencionado por Lipman, por lo menos en los dos libros que hasta ahora se han abordado. Ésta propuesta aparece en el artículo antes citado.

Respecto a la propuesta de Montaigne, me parece que no puede estar alejado de lo que propone Lipman, sin embargo, tengo un par de sospechas de por qué Lipman no recurre a él. La primera tiene que ver con una cuestión histórica; con esto quiero referir que tanto Montaigne como Rousseau son filósofos que pertenecieron al denominado movimiento de ilustración. Concretamente los filósofos de la posmodernidad⁹⁰ han señalado que el proyecto de la ilustración fracasó, y, por supuesto el uso de la razón como emblema que debería guiarnos a donde nosotros quisiéramos, no funcionó, o por lo menos no como se esperaba. Esto, por supuesto, tendría que orillar a Lipman en caso de recurrir tanto a Montaigne como a Rousseau, a una reestructuración de los principios de la ilustración, tarea que de antemano sabemos no es nada sencilla.

Por otro lado, no es posible delinear con precisión hasta dónde los fines de Montaigne y Rousseau sean los mismos que los de Lipman, ante lo cual resulta evidente por qué Lipman dejó de lado o pasó por alto las propuestas de éstos. Finalmente, - y tómesese el siguiente comentario como especulación - por que Lipman quiso ir un poco más lejos de una mera propuesta teórica, por lo que se vio obligado a concretarla, y esto por dos motivos: el primero es adjudicarse los méritos en su totalidad

⁸⁹ *Ibidem.*

⁹⁰ Cfr. Reyes Mate. *Memoria de occidente, actualidad de pensadores judíos olvidados*. Dicho texto brinda un análisis sobre este asunto, haciendo referencia a filósofos como: Rosenzweig, Benjamin, Weber y otros.

de tal propuesta; y dos, en tanto que influenciado por el pragmatismo era evidente que no podría quedarse en el plano teórico.

En concreto, no es posible determinar si a partir de estos filósofos se pueden rastrear bases para sustentar la propuesta de Lipman, a no ser que tan sólo se mencione que la propuesta no tiene ninguna novedad por parte de Lipman, o que ésta tiene un claro antecedente, pero que no recogió logro alguno, por tal motivo quedó en el olvido, y las buenas intenciones se aplauden, pero no basta con eso. Sin embargo, debe quedar sentado que el interés por reformar la educación y lograr que la filosofía reapareciera como eje central de la educación es algo que ya se había intentado por lo menos más de una vez.

Otro punto interesante en la recapitulación de los fundamentos de tal propuesta, es el de un filósofo de la posmodernidad: Derridá, quien no recurre a elementos de orden epistemológico o pedagógico, sino simplemente a cuestiones de derecho, es decir, de legalidad. Recalcando que existe un "derecho a la filosofía",⁹¹ concretamente con tal propuesta, se dice que la filosofía ya no tiene por qué ser parte de una élite intelectual y social, sino que debe ser para todos, lo cual por supuesto incluye a los niños, y lo advierte en el sentido de que la filosofía en tanto que tiene la función social de educar, tal reclamo ya no sólo es competencia de lo epistémico, sino también de lo ético.

Respecto a Derridá, es obvio que Lipman tampoco recurre a él; sin embargo, me parece que tampoco dudaría en hacerlo, no obstante, cuando Derridá menciona la frase "derecho a la filosofía", es evidente que tal aseveración puede prestarse a diversas interpretaciones. Me parece que las más sanas podrían ser las referentes a las *clases sociales*. No lo podemos negar, y lo cierto es que durante mucho tiempo la filosofía estuvo destinada o reservada sólo a una élite económicamente acomodada. Otra interpretación puede ser la referente a *clases intelectuales*. Es evidente que algunas partes de la filosofía

⁹¹ Cfr. *Galichet Francios*. "La didáctica de la filosofía en Francia. Debates y perspectivas" en *Filosofía para Niños, Discusiones y propuestas, Passim*.

requieren de toda una formación para ser comprendidas, es decir, que esta no se puede mostrar al vulgo tan fácilmente.

Finalmente lo que nos interesa aquí es saber si la filosofía es exclusiva de los adultos. Interpretar esta frase de Derridá suponiendo, en efecto, que también los niños tienen derecho a la filosofía, me parece algo muy aventurado, pero sensatamente posible.

Sin embargo es claro que esto nos exige tener una definición clara de filosofía, así como de sus características para ver si ésta puede ser igualmente accesible para adultos como para niños. Lipman tiene la suya, veamos como es que ha llegado a ella, puesto que en función de ello es como se puede declarar si los niños son o no aptos para la filosofía.

De esta forma, me parece que lo dicho por Derridá no entra en conflicto con las intenciones de Lipman, sin embargo ahora sólo nos resta ver qué entiende por 'filosofía' tanto Lipman, como el pragmatismo, pues han sido ellos quienes de forma definitiva han influido en el programa de Filosofía para Niños.

El pragmatismo cultivado en Estados Unidos es un claro ejemplo de dónde podemos encontrar las bases del programa Filosofía para Niños. En la propuesta de Lipman, revisándola por doquier, se puede ver un claro alejamiento de lo especulativo o metafísico, y de todo aquello que no tenga que ver con la utilidad y lo práctico, por no dejar de mencionar la versión más vulgar en la que el conocimiento y la verdad son sinónimo de práctico y útil.

Es importante advertir que la influencia recibida de los pragmatistas es señalada por sus seguidores al grado de clasificar incluso el tipo de influencia; véase la siguiente cita:

En cuanto a sus fundamentos y alcances, la propuesta de Lipman ha sido influenciada enormemente por una larga tradición pragmatista en los Estados Unidos. Autores como Charles Peirce, George H. Mead, Josiah Royce y John Dewey han contribuido a su ontología, epistemología, estética, ética política, y claro está, a su teoría educacional. Otros pensadores de otras tradiciones, como Martín Buber y Lev S. Vygotsky, contribuyeron significativamente a su antropología filosófica⁹²

⁹² Vera, Waksman. *op cit.*, p. 12

Y, por su puesto, si en alguno de los clásicos se pudiera ver reflejado, el propósito que tiene Lipman para con la filosofía, tendríamos que ver necesariamente a Sócrates, a quien podríamos calificar de pragmatista, en un sentido no peyorativo.

Tanto Lipman como Sócrates ponen un énfasis importante en la afirmación de la dimensión práctica de la filosofía, uno y otro dan prioridad a la filosofía como actividad al filosofar por encima de la filosofía como contenido o teoría. Los dos consideran que la filosofía es algo que se ejerce, se cultiva, se vive.⁹³

En general, si quisiéramos forzar las circunstancias y mostrar una definición de lo que es filosofía para Lipman, ésta tendría, por supuesto, como remitente último lo que cité al inicio de éste capítulo⁹⁴, en donde el programa de Filosofía para Niños, es en última instancia una forma de vida. Así si tomamos en cuenta las condiciones en que se mueve el programa de Lipman, resulta imposible negar que ésta es apta para cualquier individuo, y por supuesto necesaria en la niñez.

Sin embargo, más allá de esto, no se debe perder de vista que el programa de Lipman tiene fines educativos, y que, justo ahí, es donde puede hacerse válida la máxima de Kant, aseverando que. "no se puede enseñar filosofía, sino a filosofar."⁹⁵

Por supuesto, no se pretende tomar aquí dicha frase como principio de autoridad, sin embargo, nos dice, hacia donde está dirigido el programa de Lipman.

Esto significa que los niños no la aprenden como algo externo, sino que la viven como algo propio, lo que les permite desarrollar experiencias colectivas, abiertas, de pensamiento crítico y creativo. Los niños no están aprendiendo filosofía; están pensando a través de la filosofía y no hay adulto que pueda determinar el camino del pensamiento.⁹⁶

⁹³ *Ibidem.*

⁹⁴ *Supra*, p. 56

⁹⁵ Kant. *Crítica de la razón pura*. A837-838/ B865-866

⁹⁶ Kohan. "Filosofía e infancia. La pregunta por si misma" en *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, p. 19

O véase palabras del mismo Lipman: “Filosofía para Niños, en cambio pretende actuar hacia la formación de estudiantes capaces de filosofar por sí mismos.”⁹⁷ Es evidente que todo lo anteriormente expuesto muestra que, en efecto, parece posible el acercamiento de la filosofía a los niños.

Ninguna otra disciplina podría integrar todos los conocimientos y darle a éstos el dinamismo que requiere el pragmatismo, además, tampoco podemos perder de vista que si bien el programa se enarbola bajo el título de “Filosofía para Niños” su finalidad última es enseñar a pensar. Así, tomando un ejemplo de Lipman nos dice que ninguna otra disciplina podría realizar mejor esta tarea, ya que el amplio espectro que cubre la Filosofía es quien lo permite: y nos dice que leyendo a Homero sabemos que Agamenón es justo; pero saber qué es la justicia y bajo qué condiciones se puede aplicar ésta es algo que sólo se puede saber en una discusión filosófica. Ahora sólo nos resta saber en qué condiciones será que los niños piensen por sí mismos, pues de ello depende el fracaso o éxito de la empresa.

2.2 La comunidad de investigación.

Las preguntas que normalmente debe hacerse y responder cualquier profesor de filosofía antes de comenzar un curso es qué y cómo enseñar. A la primera pregunta en el programa de filosofía para Niños se ha señalado que la intención es enseñar a pensar. Con lo cual es evidente que no se señala un contenido específico. De forma que dicha respuesta apunta a una adquisición de habilidades.

Ante el cómo han de enseñarse las habilidades para que los niños aprendan a pensar por sí mismos, Lipman da dos opciones, ambas trabajan en conjunto. La primera tiene que ver con los materiales didácticos (concretamente con las novelas y los manuales para profesor), mientras que la

⁹⁷ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, p. 170

segunda se enfoca a las circunstancias que se necesitan para poder llevar a cabo dicho proceso, y es lo que Lipman ha bautizado con el nombre de Comunidad de indagación.

Respecto a este concepto, sólo me centraré en analizar su papel didáctico y exponer las condiciones bajo las cuales funciona, previa clarificación del concepto.

De entrada eliminaré y clarificaré situaciones que podrían prestarse a futuras confusiones. La noción o el término no es original de Lipman, éste lo retoma de toda la influencia pragmatista que ha recibido. Véase la siguiente cita que de manera resumida, señala cómo cada miembro de la corriente pragmatista ha colaborado en ello:

En Pierce, la comunidad crítica de investigadores es un ideal regulativo que en Royce se extiende a una comunidad de intérpretes. Por su parte Dewey explora las circunstancias socio-políticas de la idea de esta comunidad a fin de entender el ideal moral de democracia. Mead fue pionero en el desarrollo de la teoría del yo social o intersubjetividad práctica.⁹⁸

Teresa de la Garza, en la obra citada expone puntualmente en su segundo capítulo, los elementos con los que han contribuido los pragmatistas en la formación del término “comunidad de investigación”. Sin embargo, otro concepto parecido es el elaborado por algunos filósofos de la posmodernidad como el de la ‘comunidad comunicativa’ desarrollado por Apel y en particular por Habermas, quienes al mismo tiempo retoman toda la influencia pragmatista, en un texto que goza de cierta fama, titulado: *Teoría de la acción comunicativa*. Aquí, el punto es que puede ser posible encontrar elementos que concuerden en ambas exposiciones, por su parte Teresa de la Garza, en la obra citada, también da pauta para ver cual es la incidencia de la comunidad comunicativa de Habermans en la propuesta de Lipman. Por cuestiones de espacio sólo diré que ambas propuestas coinciden en diferentes ámbitos pero desde enfoques distintos.

Pero la cuestión que requiere de igual forma atención, es el hecho de que las traducciones al español que se han hecho sobre el término (Community inquiry) son diversas. Algunos traductores de la obra de Lipman han traducido ‘Community inquiry’, por: comunidad de indagación, comunidad de

⁹⁸ De la Garza, Teresa M. *Educación y democracia*, p. 33

investigación, búsqueda o cuestionamiento. O incluso hay quienes al referirse a él agregan más de un concepto como es el caso de: Ann Sharp, Vara Waksman, Walter Kohan, por ejemplo “comunidad de cuestionamiento e investigación.”⁹⁹

Para el siguiente trabajo me referiré a dicha noción bajo el término de “comunidad de investigación” la razón quizás se encuentra en las siguientes citas:

“fueron Mead y Peirce los primeros en hallar las implicaciones educativas de la unión entre las dos potentes ideas de investigación y de comunidad; transformándose así el concepto dinámico de comunidad de investigación.”¹⁰⁰

Esta noción presumiblemente forjada por Peirce, se aplicó en su origen de forma restringida a los participantes de una investigación científica, a todos aquellos considerados como parte de una comunidad cuyos miembros tenían en común el uso de procedimientos semejantes en la búsqueda de objetivos idénticos. No obstante desde Peirce la frase se ha ido extendiendo hasta incluir cualquier tipo de investigación científica o no.¹⁰¹

Parece no existir controversia sobre quién en efecto dio origen al término. Por el contrario, sí existe controversia en consensuar cómo nos hemos de referir a él en español. Lo que subsiste siempre es la acción misma de investigar, y ésta implica necesariamente indagar, cuestionar, por lo que al referirnos a una “comunidad de investigación” es evidente que los conceptos de ‘cuestionar’ e ‘indagar’ quedan integrados en la noción misma de investigar. En cualquier caso, sea utilizado un concepto u otro la idea central prevalece, no obstante me estaré refiriendo a él como comunidad de investigación.

Ahora no menos problemas presenta el exponer los elementos que la componen y la forma en que opera la denominada comunidad de investigación. Respecto a los elementos podemos advertir que la integran un conjunto (comunidad) de hombres, un problema que intentan resolver y un medio de comunicación (lenguaje) que les permitirá el consenso para una posible solución al problema planteado. Veamos que sucede respecto a la comunidad en donde Lipman termina declarando que en este asunto no hay vuelta de hoja:

⁹⁹ Cfr. texto de autores señalados *Filosofía para niños*, p. 214

¹⁰⁰ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, p. 306

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 57

La investigación generalmente es social o comunitaria, pues se erige sobre los basamentos de un lenguaje, sobre operaciones científicas, sobre sistemas simbólicos de medición, etc., que son indudablemente sociales.¹⁰²

Es evidente que si la investigación es social y comunitaria, es porque en el seno mismo de la sociedad siempre nos hemos visto en la necesidad de sortear problemas y responder a las interrogantes que eternamente se ha estado planteando tanto la filosofía como la ciencia, así, y aunque parezca un círculo vicioso, investigamos porque nos encontramos juntos; y desde el momento mismo en que estamos juntos nos percatamos que esto facilita nuestra existencia y nos anima a que juntos busquemos soluciones a los problemas que se nos presentan o, que nosotros mismos formulamos a través de la ciencia y la filosofía.

De forma similar para Royce, concluye que por naturaleza tendemos a vivir en comunidad puesto que esto a facilitado nuestra vida, incluso advirtiendo que dicha sociedad puede ser comparada con un ser vivo, que subsiste por si mismo, aconteciéndole por tanto, el envejecimiento, la madurez, teniendo salud o mostrando malestares.¹⁰³ De forma que el hecho de estar en comunidad resulta algo inalienable a nuestra condición como seres humanos.

Por lo que respecta al problema (s), lo primero que tenemos que advertir es que este da pauta a la génesis del concepto 'investigación', pues ante los problemas que aquejan al hombre es inevitable que surja la investigación, la indagación o el cuestionamiento que permitan una solución. Finalmente los miembros de la misma comunidad, deben realmente estar interesados en la solución de dichos problemas, pues la falta de interés por parte de los miembros en amplio sentido de la palabra podría llevar a bancarrota tal propósito.

Por último, la cuestión más importante o por lo menos la que más polémica puede causar es la referente al lenguaje. Se da por hecho (se supone) que los miembros de esa comunidad pueden entablar un diálogo, en donde el lenguaje cumple su función: la de comunicar.

¹⁰² *Ibid.*, p. 305

¹⁰³ Cfr. De la Garza, Teresa *Op. cit.*, p. 43

Así, en dicha comunidad se pretende que se puedan alcanzar los objetivos del programa y para ello el requisito indispensable es un diálogo genuino y una comunicación eficiente, que al interior de la comunidad permita, solucionar los problemas que la aquejan y de esa forma la solución refleje al tipo de ciudadanos que demanda la sociedad.

Esto abre una gama de problemas que tiene que enfrentar el programa de Lipman, entre ellos el primordial es: ¿qué garantía se tiene que el lenguaje pueda cumplir realmente su propósito: el de comunicar y que dicha comunicación se vea reflejada en la solución a los problemas que aquejan a la comunidad?

Tanto Royce como Pierce parten del hecho de que los miembros de la comunidad se encuentran en un constante diálogo y en un proceso de comunicación, pero para ambos la interpretación de lo que se establece entre dos personas que dialogan no es necesariamente unilateral, puesto que el lenguaje en sus diversas modalidades, se compone de signos y estos a su vez deben ser interpretados por los miembros de la comunidad, surgiendo así lo que denominan 'comunidad de interpretación', véase puntualmente en la siguiente cita:

En lo que se refiere al proceso lógico o intelectual que surge cuando los miembros individuales se interpretan a si mismos y se constituyen como comunidad, debemos señalar que para Royce hay un tipo de comprensión que es esencial para la comunidad y que posee una estructura lógica propia que no puede ser reducida a ningún otro proceso intelectual. Royce le llama comunidad de interpretación.¹⁰⁴

El problema que se puede advertir inmediatamente tiene que ver con la 'interpretación', es decir, si el medio para la solución de problemas es el lenguaje y cada individuo puede interpretar cosas diferentes, eso tiene como consecuencia que se adopten creencias distintas sobre una misma cosa, incluso Teresa de la Garza refiriéndose a Pierce, señala de forma dramática que: "Nada desestabiliza

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 45

tanto una creencia como el descubrimiento de que otros sostienen creencias diferentes sobre el mismo tema”¹⁰⁵

El hecho de tener una creencia que difiera con la de otra persona sobre un mismo tema, radica en que la realidad o los signos que finalmente me comunican algo, son interpretados de forma diferente, y con esto nos ubicamos en un problema absolutamente epistémico, que nos puede llevar a un estado de escepticismo respecto al programa de Lipman. Sin embargo las cosas no son así, es evidente que si lo que se pretende es enseñar a pensar, y ello implica hacerlo sobre la realidad, de esta manera, la realidad se presenta de forma distinta a una persona de otra.

Cómo lograr el acuerdo, es cosa que da pauta para explicar a grosso modo la forma en la que opera la comunidad de investigación. Para Pierce, el punto de partida en toda investigación es el asombro, mismo que desestabiliza nuestras creencias y nuestro estado de ánimo.¹⁰⁶ Habitualmente los humanos adoptamos creencias pero estas pueden ser modificadas, de esta forma se establece una diferencia entre la creencia y la duda, la primera es estable y la segunda tiende al desequilibrio, por lo que la duda no orilla siempre a indagar para nuevamente recobrar el estado de equilibrio. En este proceso de investigación lo que se pretende es que nuestras creencias correspondan con la realidad y dicha correspondencia es lo que Pierce a denominado como ‘Verdeda’ aunque para Teresa de la Garza dicho concepto difiere en alguna medida del de Pierce, pero no son excluyentes “ [...] la idea de verdad representa un ideal de progreso científico. Aunque para Pierce señala que la verdad se encuentra al final del proceso de investigación, dicho proceso es infinito”¹⁰⁷

Ahora, recurrir a la realidad implica, percibirla de forma distinta, por diferentes miembros de la comunidad, es decir, la realidad nunca se representa de forma única para todos. Es en este punto en donde pueden existir controversias. Para ello es necesario recurrir a una serie de cualidades entre los

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.36

¹⁰⁶ Cfr. Bustamante Castillo. *Aspectos generales del programa de filosofía para niños de Matthew Lipman: la comunidad de investigación*, P. 26

¹⁰⁷ *op. Cit.* p38

miembros de la comunidad que permitan el consenso. Entre las cuales esta la prudencia, tolerancia, racionalidad etc.

Así, cuando se recurre a la realidad y esta es percibida de forma distinta, por los diferentes miembros de la comunidad, posibilita que se generen creencias diversas, entre ellos, ¿cómo saber si las creencias son verdaderas o no? ello sin más nos lleva al ideal de investigación científica, en donde verdadero será lo que corresponda con la realidad y dicha correspondencia sólo se logra cuando se ha llegado al consenso; lo cual implica que dos personas con creencias sobre un mismo punto tengan que dirimir sus diferencias en un proceso dialógico que sólo es posible mediante la comunidad de interpretación.

De esta forma si un mismo objeto está siendo interpretado de forma distinta por dos individuos, que de hecho sucede, la única forma de lograr un consenso sobre lo interpretado, es un factor triádico que me permita establecer un vínculo de traducción entre mi interpretación y la de otros.

Quando intentamos interpretar los valores de un sector de la realidad en términos de valores de otro, necesitamos un proceso de pensamiento diferente y nuevo. Este proceso debe ser triádico, ya que debemos introducir un tercer término o sistema de valores al que los dos anteriores se relacionan de la misma manera. Este proceso se conoce como *traducción*.¹⁰⁸

De esta manera se supera el problema que presumiblemente podría haber presentado el lenguaje desde una perspectiva epistémica, respecto a que éste no cumpliera su función de comunicación eficiente entre los miembros de la comunidad, es decir si es posible que a través del diálogo se puedan subsanar las diferencias o los problemas que la comunidad de investigación pretende solucionar, si pensamos en la posibilidad de un término medio que entre dos dialogantes les permite tener una interpretación pertinente sobre sus respectivas diferencias.

De esta forma se pretende en alguna medida que el conocimiento sea construido como lo señaló Piaget, en su teoría del constructivismo, con la diferencia de que en la comunidad de investigación el

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp. 45-46

conocimiento como la verdad es algo a lo que se llega en comunidad y no de forma individual como lo pretendía Piaget¹⁰⁹.

De esta forma, sólo he intentado mostrar como opera la comunidad de interpretación tanto de Pierce y Royce y, como a partir de ello colabora en la fundamentación de la comunidad de investigación de Lipman, pero veamos ahora los que nos dice Lipman respecto a otra serie de elementos que se debe de dar para que pueda operar óptimamente la comunidad de investigación.

Por ello podemos hablar ahora de <<convertir la clase en una comunidad de investigación>> en la que los estudiantes se **escuchan** los unos a los otros con respeto, **construyen** sus ideas sobre las demás, **se retan** los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, **se ayudan** en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y **buscan identificar** los supuestos ajenos.¹¹⁰

Las palabras en negritas, las he colocado así, con el fin de señalar tanto lo que se espera de una comunidad de investigación, como lo que mínimamente se establece para que ésta pueda funcionar. La intención de la comunidad de investigación es mostrar que los problemas que se nos presenten como aquellos que formulemos por la razón que sea, deben ser resueltos en una comunidad. Sin embargo para que esto se de es necesario, como lo menciona la cita anterior, un clima en donde se pueda dar el respeto, en donde la solución esté orientada por el reto ante el problema mismo o ante la búsqueda de la mejor solución, así como la cooperación y la ayuda mutua.

Además esta propuesta por sí sola viene a terminar con un antiguo paradigma en las investigaciones, es decir, ya no se privilegia al científico solitario que era capaz de dar respuestas brillantes sin la ayuda de los demás. Posteriormente Lipman se dedica a decirnos qué tipo de comunicación es el más adecuado para que se pueda cumplir cabalmente el propósito de la comunidad de investigación.

¹⁰⁹ Cfr. Bustamante Castillo. *Op. cit.*, p. 29

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 57 (Las negritas son mías.)

Así, Lipman discierne entre lo que es Diálogo y lo que es Conversación. Siendo ambas formas de comunicación, advierte que sólo sobre la base de un “diálogo” genuino es como puede operar la comunidad de investigación. Así Lipman citando a Martín Buber, dice:

(Clasifica la conversación junto con el debate como una charla amigable y simpática que apenas llega a ser la antesala del diálogo). El diálogo genuino sucede únicamente cuando cada uno de los participantes <<tiene realmente en la mente al otro o a los otros en su relación mutua y vivencial entre él y los otros.¹¹¹

Puede notarse inmediatamente cierto privilegio al diálogo sobre otras formas de comunicación, como son el debate o la conversación. Incluso sobre esta última (la conversación), llama la atención el espacio que dedica Lipman a su análisis. Para autores como Saw, asevera Lipman, sucede exactamente lo contrario, es decir, existe cierto privilegio a la conversación sobre el diálogo, incluso este último es presentado tan sólo como una mera caricatura, en donde dicha forma de comunicación no aporta más que la de cualquier pasatiempo.

Las razones que da Lipman de por qué privilegiar al diálogo sobre otras formas de comunicación, radica, por una parte, en la tradición filosófica y, por otra, sobre las implicaciones semánticas que se le atribuyen al diálogo.

Podemos notar que la conversación suele tender más a un estado de equilibrio. En una conversación la dominancia de la interlocución se va alternando, pero nada cambia. Hay reciprocidad, pero bajo el supuesto de que nada se moverá. En una conversación los protagonistas se desplazan constantemente, pero la conversación en sí misma no se altera. Por otro lado el diálogo se potencia al desequilibrio para que produzca movimiento.¹¹²

En la cita anterior, se puede notar cómo le atribuye el adjetivo de “equilibrio” a la conversación. Ante esta situación, es evidente que lo que siempre se ha hecho en filosofía es pretender el equilibrio, pero de antemano sabemos que éste no se logra sin haber pasado previamente por un estado de desequilibrio. Ahora, si el “desequilibrio” se asemeja o está asociado con el diálogo, es evidente que lo que debe prevalecer en una comunidad de investigación será entonces el diálogo. El hecho de que éste tienda al desequilibrio nos anticipa que es el más apto para dichas comunidades, ya que él mismo

¹¹¹ *Ibid.*, p. 61

¹¹² *Ibid.*, p. 30

dispondrá a los miembros a una búsqueda por el equilibrio. En otras palabras los animará a la investigación. Esto puede resultar más claro con la siguiente cita, en donde Lipman atribuye al diálogo ese carácter indagador:

Una conversación es un intercambio: de sensaciones, de pensamientos, de información, de comprensión. Un diálogo es una exploración, una investigación, una indagación.¹¹³

Ahora, no basta con decir que tiene que ser el diálogo el que ha de prevalecer en una comunidad de investigación, por el simple hecho de que inste a la investigación. En todo caso tendremos que remitirnos a la lógica y será ahí en donde el diálogo termine por cobrar la fuerza necesaria para que exista un mínimo de garantías sobre los fines que persigue la comunidad de investigación.

Ya he anticipado que la lógica juega un papel primordial en el proyecto de Lipman, ahora, una comunidad de investigación debe estar plenamente guiada por los elementos de la lógica. Misma que para Lipman, como para Dewey, se torna en un instrumento valioso en cada investigación.

Cuando la clase se ha convertido en una comunidad de investigación, los pasos que se realizan para seguir los argumentos son lógicos, y es por ello precisamente por lo que Dewey designó correctamente a la lógica como metodología de investigación.¹¹⁴

Ahora, finalmente es evidente que una investigación sin un aparato que sirva de argumentación y de corrección sobre este asunto estaría destinada al fracaso. Por lo que es evidente que, sea conversación o diálogo o cualquiera de las dos, se les reclamaría la incumbencia de la lógica.

No obstante, si finalmente se sigue privilegiando al diálogo sobre la conversación es porque el diálogo goza ya de cierta fama en la historia de la filosofía. De hecho, lo que podemos ver por parte de los comentaristas, como de las personas interesadas en el programa, es su alta insistencia en aducir que el diálogo es y debe ser lo que prevalezca en una comunidad de investigación, por la simple razón de que, desde Sócrates¹¹⁵, lo que ha existido han sido diálogos, que siempre invocan a la investigación y no

¹¹³ *Ibid.*, p. 309

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 314

¹¹⁵ Cfr. Matos Olgaría. "Educación: la mirada democrática" en *Filosofía para Niños, discusiones y propuestas*, p. 66 En otro artículo de Sameul Scolnicov en *Op. cit.*, p. 78, este último es vasto en la fundamentación del diálogo desde Sócrates, y finalmente en el mismo libro aparece otro artículo de

conversaciones estériles en las que sólo existe un cambio de *doxa*, es decir, opinión simple, vulgar, y no *episteme*, conocimiento que se logra sólo después de tanto cuestionar, investigar, refutar y deliberar.

De esta forma me parece que en efecto a través del diálogo es posible que una investigación se pueda llevar a cabo; por su parte la historia de la filosofía nos señala que durante mucho tiempo fue el medio propicio con el cual se orquestaba cualquier investigación.

Ahora, el respeto, el reto intelectual entre los miembros, la ayuda mutua en la argumentación, la búsqueda de contraejemplos y la refutación orientada sólo con fines académicos, que anteriormente Lipman nos mencionaba como condiciones para que los miembros de una comunidad de investigación pueda aventurarse en la búsqueda de solución a problemas, en sí mismos presentan problemas de operación¹¹⁶.

Con ello quiero decir, que la comunidad de investigación Lipman la presenta como metodología a seguir en la solución de problemas. Pero el pensamiento crítico expuesto en el capítulo anterior nos incitaba a la búsqueda de las razones últimas que fundamenten una creencia o una acción. En este sentido, la comunidad de investigación ayuda al cultivo del pensamiento crítico, pero por su estructura interna el pensamiento crítico está obligado a preguntar el porqué se han de aceptar esas condiciones y no otras.

Laura V. Agratti. En donde nuevamente la imagen de Sócrates es la recurrente para explicitar por qué debe de ser el diálogo ante otras formas. p. 212

¹¹⁶ V. *Supra*. p. 79

2.2.1 Las implicaciones de la comunidad de investigación

Un aspecto que se debe resaltar respecto a la comunidad de investigación sería el hecho de que se plantea como reformulación o contrapropuesta al viejo modelo educativo; en donde la escuela era sinónimo de recinto y se acudía para llenarse del saber que podría emanar de una persona que normalmente se le consideraba un erudito en la materia.

De esta forma, la comunidad de investigación, a la par que prepara un terreno propicio para el cultivo del pensamiento crítico, reestructura tanto la noción de aula o salón de clases, como la del profesor.

Respecto al profesor, es del conocimiento de todos que éste representaba el papel en quien estaban depositados todos los conocimientos y lo único que hacía era dosificar a los alumnos, además de manifestar posturas autoritarias, represivas y dogmáticas. La simple propuesta de la comunidad de investigación exige del profesor un cambio de rol; ya que éste en vez de ser la única fuente del saber se transformaba en un orientador o un orquestador, en fin, en una persona que sólo guía las discusiones propuestas a investigar. Es de notarse que quizás esta propuesta no tenga nada de novedoso, puesto que el constructivismo impulsado por Piaget y algunos otros psicólogos de la educación en dicha corriente terminaron por proponer lo mismo. Sin embargo el hecho de transformar el aula o el clásico salón en una comunidad de indagación representa en cierto sentido todo un logro.

Ahora bien, si he dedicado mayor espacio a la comunidad de investigación, que al papel que juegan los maestros o el rol de las novelas y el material didáctico empleado en el programa, radica en el hecho de que ésta establece las condiciones para que el pensamiento crítico se pueda cultivar. Cuando Lipman habla de los beneficios de la comunidad de investigación señala, entre otros, las condiciones que se necesitan para que el pensamiento crítico se pueda dar, véase la siguiente cita:

Una de las ventajas más claras de convertir la clase en una comunidad de investigación (admitiendo la indudable mejora del clima moral que genera) es que los miembros de la

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

comunidad empiezan a corregirse entre ellos y a criticarse mutuamente sus métodos y sus procesos. Por tanto en la medida en que cada participante sea capaz de interiorizar la metodología de la comunidad de forma global, cada uno será también capaz de aplicar procesos autocorrectivos a su propio pensamiento.¹¹⁷

Es de notarse que la sensibilidad al contexto, elemento indispensable para un pensamiento crítico, estará determinada por los individuos de esa comunidad, y en tanto que son ellos mismos los que ponen dirección y rumbo a una investigación, en el sentido de ser la comunidad misma juez de cada argumento, esto obliga a los niños a que sean auto correctivos. Con esto quiero decir que la comunidad es capaz de juzgar qué métodos son admisibles y qué procesos son los adecuados para llegar a cierto fin dentro de la investigación. Lo cual envuelve a los niños en una dinámica de auto corrección, pues cada niño antes de emitir cualquier juicio que pudiera hacer aportaciones al tema investigado, tiene primero que ver si coincide o concuerda con los métodos establecidos dentro de esa misma comunidad, en caso de confirmarlo se podría decir que el niño, en efecto, está tendiendo a ser crítico, pues sus argumentos previamente han sido analizados por él mismo para ver si son pertinentes y relevantes a la investigación. En caso de que no, entonces la comunidad es quien lo corregirá.

Así, resulta difícil poder negar que el transformar un aula, una clase, en una comunidad de investigación es propicio para el pensamiento crítico, incluso lo afirma con todas sus letras el mismo Lipman.

En una comunidad de investigación auténtica, el diálogo penetra en la materia que se indaga a través de movimientos lógicos (o de pensamiento crítico). Pensar en una disciplina significa penetrar a través de las capas externas de ésta hasta implicarse activamente en procesos cognitivos sobre el contenido.¹¹⁸

Aquí como en ningún otro lugar podemos ver cómo Lipman va integrando los elementos. Por un lado, es evidente que el pensamiento crítico, si bien es cierto que no se fundamenta en su totalidad en la lógica, como se vio en el primer capítulo, lo cierto es que tampoco puede desvincularlo de ella. Toda comunidad de investigación propicia el pensamiento crítico, mismo que se da dentro de un diálogo a

¹¹⁷ Lipman, Matthew. *La filosofía en el aula*, p. 181

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 315

través de una lógica para que se tenga como objetivo final pensar críticamente en cada disciplina; logrando con ello una integridad en los conocimientos que se van adquiriendo pero, sobre todo, enseñar a pensar.

Sin embargo, me parece que Lipman peca de desmesura cuando menciona que dentro de una comunidad de investigación pueden suceder dos cosas. La primera, que en dichas condiciones los niños descubran que puedan aprender los unos de los otros y, la segunda, cuando advierte que la comunidad de investigación puede servir como modelo de democracia.

Respecto a lo primero, resulta evidente que los niños pueden comenzar aprender los unos de los otros, sin embargo, decir que esto es un logro único de la comunidad de investigación, es vanagloriarse apresuradamente. La razón de ello radica en el hecho de que el mismo constructivismo había anticipado que esta destreza no sólo se debe dar en las escuelas de la forma que sea, sino que puede determinar de manera tajante el aprendizaje de los alumnos. El concepto fue instaurado por Vygotsky.¹¹⁹ Al mencionar que existe una zona de desarrollo próxima y una real. La real sería todo aquello que los alumnos pueden hacer y realizar de forma independiente, la zona de desarrollo próxima sería aquello que pueden hacer los alumnos, sólo con la guía de alguno de sus compañeros o maestros.

De esta forma, me parece que la comunidad de investigación puede facilitar más esa situación, sin embargo no es algo que se obtenga de forma novedosa en el programa de Lipman.¹²⁰

No menos grave es el hecho de utilizar como estandarte y modelo a la comunidad de investigación de las sociedades que supuestamente se desean. Es evidente que, al igual que Lipman, no podemos negar que existen severos problemas al interior de cualquier sociedad, bien sean económicos, educativos, culturales, morales, etc. Sin embargo afirmar que la comunidad de investigación puede servir de modelo para redimir esos problemas, es algo bastante comprometedor; y que, por supuesto, ni

¹¹⁹ Cfr. *Vygotsky. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Concretamente el capítulo “Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación” *passim*.

¹²⁰ Cfr. Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, pp. 318-319

el mismo Lipman está en capacidad de saber si las cosas se puedan mejorar o no. Es cierto que su programa no es nuevo, pero tampoco estamos en condiciones de saber si todos esos niños que fueron educados con el programa, en la década de los sesenta, ahora puedan reflejar a los ciudadanos que se esperaban. Las implicaciones de estas afirmaciones serán tratadas ampliamente en el capítulo tres.

2.3 El pensamiento creativo

Hasta el momento sólo he hablado del pensamiento crítico, de él admite Lipman que es un pensamiento que te puede marcar las pautas sobre lo que se ha de creer y sobre lo que se ha de hacer. Por otro lado, sabemos que éste se constituye de juicios, mismos que están elaborados a partir de criterios, y finalmente lo que hace a un juicio crítico es que sea emitido teniendo en cuenta cierta sensibilidad al contexto, así como capacidad de autocorrección por parte de quien lo emite.

En general, el mismo Lipman ha señalado que el cultivo de dicha forma de pensar puede ayudar en la formación de sujetos críticos, lo que se puede cuestionar es el hecho de saber si el ser crítico puede ser sinónimo de una persona que ha aprendido a pensar. Ahora, respecto al pensamiento crítico es admisible señalar que quien se forma en el programa de Filosofía para Niños, aprende a ser un sujeto "crítico", entendiéndolo por ello que la persona tendrá un espíritu indagador, cuestionará absolutamente todo lo que le parezca pertinente, se basará en criterios para emitir juicios pertinentes y relevantes sobre el asunto que sea.

No obstante, el hecho de ser crítico y saber por qué las cosas no funcionan como en principio se espera que funcionen, no da pauta para que el mismo individuo pueda corregir el malestar o la disfunción en lo que se esté investigando o cuestionando.

Con ello sólo quiero hacer relevante una noción poco desarrollada en el programa de Filosofía para Niños, que es la de pensamiento creativo. Lipman bastante ha planteado respecto al pensamiento crítico, de hecho éste abarca en extensión y desarrollo la mayor parte de su obra, pero muy poco ha dedicado a lo que él denomina 'pensamiento creativo'.

La pertinencia de mencionar en este lugar a tal forma de pensamiento, radica en el hecho de que para enseñar a pensar no sólo se debe saber cómo detectar los problemas de una situación en concreto, sino además de ello saber cuál puede ser la posible solución. Me parece que el pensamiento crítico puede cubrir la primera parte, esto es, 'detectar problemas' en tanto que se cuestiona e indaga, pero con ello no se garantiza la solución, misma que parecería encontrarse a partir del cultivo del pensamiento creativo, es decir, un pensamiento que propone soluciones o permite vislumbrar otros horizontes conceptuales para explicar la realidad o lo que en turno le aqueje al sujeto.

De esta forma, para Lipman el pensamiento creativo puede ser tan importante como el crítico, aunque es una pena tener que declarar que de este último es considerablemente poco lo que ha dicho, al grado de manifestar que no existe una propuesta claramente elaborada sobre cómo funciona, ente todo si lo comparamos con el pensamiento crítico.

Curiosamente, la falta de interés sobre esta clase de pensamiento ha originado que no exista una definición precisa sobre dicha forma de pensamiento, al menos en la obra de Lipman, en el mejor de los casos existen caracterizaciones, que en sentido estricto no es lo mismo, pero pueden ayudar a clarificar la noción. Lo más próximo a ello es cuando Lipman nos enuncia qué es la creatividad, diciéndonos lo siguiente:

La creatividad es el principio rector de aquellas prácticas que son sensibles al contexto, que hallan significado en los resultados de procedimientos de construcción válidos y que se centran en la *adecuación innovadora de las partes y el todo*.¹²¹

Es evidente que en esta definición de la creatividad se encuentran elementos antes mencionados cuando se exploraba el pensamiento crítico, entre ellos: *la sensibilidad al contexto, y la búsqueda de*

¹²¹ Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*, p. 117

significado. Con lo cual se puede anticipar que el pensamiento creativo o la creatividad no están tan desvinculados del pensamiento crítico.

No obstante, en esta definición Lipman establece a la creatividad como un principio rector de ciertas prácticas, en donde por supuesto está involucrada la sensibilidad al contexto y la búsqueda de sentido en resultados con la finalidad de innovar en las partes y en el todo.

Lo anterior puede ser una aproximación a lo que Lipman denomina pensamiento creativo aunque, para ser más precisos, el pensamiento creativo como el pensamiento crítico nos dice Lipman, no son más que caras distintas de la misma moneda¹²². Con lo cual es evidente que para comprender al pensamiento creativo es necesario comprender los rasgos elementales del pensamiento crítico.

De esta forma se puede encontrar otra pauta que nos da Lipman acerca de cómo hemos de entender al pensamiento creativo:

Si lo que pretendemos es entender términos como <<pensamiento>> y <<creatividad>> lo más ampliamente posible, podríamos explicarlo de la siguiente manera: el pensamiento es realizar conexiones y el pensamiento creativo es realizar conexiones nuevas y diferentes [...] en la que el pensamiento creativo sucede cuando a partir de la conjunción de dos o más relaciones emerge una nueva relación.¹²³

Como se puede notar, es evidente que el pensamiento creativo siempre propone, a partir de relaciones ya existentes, proposiciones o acontecimientos previamente establecidos. Pareciera que en última instancia se plantea como una forma de pensar en donde siempre se dan soluciones o en donde se pueden solucionar problemas. De ser así, el término de “pensamiento creativo” no estaría disociado del concepto “inteligencia” aunque, siendo precisos Lipman nunca recurre a este último concepto, así es que por el momento no intentaré hacer algún vínculo entre ambos.

Sin embargo, anticipaba que para Lipman el pensamiento creativo es opuesto al crítico, pero en principio o en esencia no son más que facetas distintas del pensamiento. Así, en lo siguiente intentaré

¹²² Cfr. *ibid.*, p. 202

¹²³ *Ibid.*, p. 147

explorar las bases en que se puede fundar el pensamiento creativo, y el papel que desempeña dentro del programa de filosofía para niños.

2.3.1 Los fundamentos del pensamiento creativo.

Se expuso en el apartado '1.2.4 de la primera parte¹²⁴, que el pensamiento crítico se basa en criterios, que es sensible al contexto y que además quien pretende ser un sujeto crítico tiene que aprender a auto corregirse. Todo esto, en alguna medida, podría llevarnos a que se enseñara a pensar o se aprendiera a pensar dependiendo el papel que se desempeñe.

De esta forma, el pensamiento creativo no estaría muy distante de sustentarse en la misma serie de factores que soportan al pensamiento crítico, es decir, mientras que el pensamiento crítico se basa en criterios y metacriterios, pareciera que el pensamiento creativo tendría como fundamento la ausencia de criterios. Lo anterior, puede resultar provocador de modo que nos inste a saber por qué razón este tipo de pensamiento no debe basarse en criterio alguno.

Previo a ello se debe tener en cuenta que lo creativo como lo crítico, en cuanto que se nos presentan como formas de pensamiento que tienen algo en común, a saber: que ambas emiten sus resoluciones en juicios (reitero que el pensamiento crítico, no es más que la emisión de juicios basados en criterios), por consecuencia el pensamiento creativo de igual forma se expresaría en juicios, no obstante éstos no se fundamentan en criterios, y con ello quedaría corroborado el supuesto que son dos caras de la misma moneda y que, en principio, ambos están encaminados al mismo fin(enseñar a pensar), pero con procedimientos diferentes.

Y es así como de esta forma los juicios creativos son libres en el sentido en que no se pueden conocer criterios definidos, pero que en cambio son en un sentido responsables de que no pueden servir de ayuda como ejemplos para otros juicios[...] el sentido de libertad como espontaneidad implica por tanto la ausencia o supresión de los criterios. Pero ¿cómo es posible que se puedan omitir los criterios? Sin estos no podríamos discriminar o determinar nada,

¹²⁴ I. *Supra* p 46

clasificar o evaluar, comparar o contrastar nada. [...] ¿Cómo? Simplemente por decreto, declarándolos fuera de la ley.¹²⁵

Es clara y evidente la cita al referirnos a que el pensamiento creativo o, concretamente, los juicios creativos no se basarían en los criterios como sucedía con los críticos. Esta clase de posturas se ve favorecida inmediatamente en el campo artístico, incluso Lipman nos menciona que filósofos contemporáneos apoyan esta clase de posturas como es el caso de Richard Rorty.

Ahora, en un terreno propiamente epistémico, Lipman deja mucho que desear, es decir que su enfoque respecto al pensamiento creativo, queda reducido en un amplio sentido a lo artístico; que no está mal que tienda a ello; pero lo que no podemos dejar pasar por alto es la pregunta si ello ayuda al objetivo del programa, es decir, si al cultivarnos en el campo de lo artístico con ello potenciaremos nuestras habilidades para aprender a pensar.

A tal cuestión no sólo los artistas, sino un amplio sector de la población podrían responder afirmativamente. Sin embargo algo que no explica Lipman es ese paso de lo artístico a lo propiamente epistémico. Con ello quiero manifestar lo siguiente: el pensamiento crítico era el que nos incitaba a cuestionar y a indagar, con ello es evidente que muchas cosas y situaciones que en la vida común están dadas por sentadas podrían sugerirnos, ante tal forma de pensar, que ellas se encuentran mal fundadas o que pueden replantearse con el fin de mejorarlas. Pero el hecho de tener la capacidad para detectar los posibles problemas en una situación dada no nos garantiza que también estemos en las mismas condiciones de brindar soluciones. Lipman nos presenta al pensamiento creativo como la contraparte que nos puede ayudar ante tal situación.

No obstante, nos ha dicho que el pensamiento creativo no se basa en criterios, sino que todo juicio creativo es proporcionado desde la espontaneidad total. Lo curioso de todo ello es que los rasgos que nos proporcionan del pensamiento creativo quedan reducidos al campo de lo estético, es decir, de lo artístico, pero nada, o casi nada, nos dice sobre lo ético, epistémico o cualquier otro ámbito.

¹²⁵ Matthew Lipman. *Pensamiento complejo y educación.*, p. 134

Con ello sólo quiero reafirmar que no existen por lo menos en las obras analizadas de Lipman una clara propuesta de cómo el pensamiento creativo podría ayudar al objetivo de enseñar a pensar.

Sobre este asunto, no quisiera dejar pasar por alto un punto del cual el mismo Lipman es consciente y tiene que ver con la espontaneidad con la que se emiten los juicios creativos, si bien es cierto que dicha postura puede ser muy favorecida por un amplio sector, también parece que ante ciertos esquemas sólo pueden orillarnos a paradojas.

Es decir, ¿cómo es posible obedecer a juicios totalmente espontáneos y emitidos en la más amplia libertad o anarquismo, en donde no se obedece principio ni regla alguna? Si la respuesta fuera: acepta tal clase de juicios emitidos desde la espontaneidad, la parte crítica que tanto trabajo había costado construir en los niños quedaría reducida a nada; o el programa en su totalidad es una inconsistencia andando. De lo contrario, Lipman está obligado a dar alguna solución en donde esa libertad y esa falta de criterios para la emisión de juicios creativos pueda ser aceptada, es decir que finalmente tiene que establecer criterios.

De modo tal que el último recurso que nos proporciona Lipman para poder redimir esta piedrita en el zapato lo hace recurriendo a lo que él denomina procedimientos heurísticos y algorítmicos.

El pensamiento crítico frecuentemente se orienta hacia la construcción de algoritmos que eliminan a su vez la necesidad del juicio, mientras que el pensamiento creativo se orienta por procedimientos heurísticos que lo que buscan es el éxito de la tarea y no los propios medios en sí mismos. Los algoritmos entonces pueden llegar a producir razonamientos sin juicios y pueden darse también juicios vacíos de razonamientos.¹²⁶

Con lo anterior lo que se quiere resaltar es, por un lado, aquello en lo que se puede basar el pensamiento creativo, además que de paso, o en comparación, anuncia que el pensamiento crítico, a su vez, puede también basarse en procedimientos algorítmicos, mientras que el creativo en heurísticos.

Ahora bien, ¿qué sugiere Lipman que debemos entender por heurístico? Al mencionar que en eso se puede fundamentar el pensamiento creativo, simple y sencillamente lo que advierte es el "éxito en la

¹²⁶ *Ibid.*, p. 229

tarea”, en otras palabras, al pensamiento creativo no tiene porque importarle los métodos empleados para lograr un fin, sino simplemente entender al pensamiento creativo en el sentido literal de “arte de inventar”, con lo cual se puede garantizar que sin importar el problema que se presente, éste pueda tener una solución, bien sea dada desde procedimientos algorítmicos, es decir, con reglas y métodos previamente establecidos o con procedimientos heurísticos, inventando soluciones del modo que sea.

Finalmente, ante tal situación se genera lo que Lipman denomina el dinamismo entre el pensamiento crítico y el creativo, así el sujeto crítico cuestiona y orienta las investigaciones, en donde al encontrarse con el hecho de que sus métodos y reglas nada pueden hacer para la solución de un problema, tiene entonces que emerger el sujeto creativo, pero al mismo tiempo impulsa nuevas investigaciones. Véase la siguiente cita.

Así el sujeto crítico busca aquellas preguntas que tomando la forma de interrogantes apuntan a la eliminación de la investigación. El pensador creativo, se plantea cuestiones bajo la forma de respuestas que llevan a la perpetuación de la investigación. Aquellos maestros que deseen potenciar el juicio necesitan, por tanto, estimular ambas formas de pensamiento y que éstas converjan entre sí.¹²⁷

Es en esta cita probablemente en donde Lipman hace referencia a ambas formas de pensar bajo una clara intención epistémica, es decir, en donde el fin sigue siendo la investigación misma. Curiosamente, la mayor parte de sus textos cuando aborda estas cuestiones se refiere por lo que respecta al pensamiento creativo en un sentido artístico, o dicho con otras palabras, me parece que Lipman no le da el espacio suficiente a la cuestión de cómo lo creativo debe tener una amplia pertinencia en el sector epistémico.

Finalmente me restaría quizás reiterar algunas cosas: que el pensamiento creativo tiene evidentemente menos desarrollo en la obra de Lipman si lo comparamos con el crítico. Las razones pueden ser varias: uno, porque la filosofía tradicionalmente ha sido crítica aunque no por ello se deja de proponer sin embargo este último factor, siempre que se ha dado es justo a

¹²⁷ *Ibid.*, p. 230

partir de una crítica a antiguos sistemas y difícilmente ha surgido como producto de la mera espontaneidad. En este sentido es evidente que lo preocupante para Lipman en todo caso es el desarrollo de un pensamiento crítico.

Otra razón de por qué no existe un desarrollo más amplio del pensamiento creativo puede ser el conflicto existente entre sus convicciones y la consistencia entre lo que dice y hace, es decir, si finalmente el objetivo es enseñar a pensar poco importa el método si el fin se logra aun con métodos heurísticos, en este sentido lo que quiero decir es que no tendría por qué existir métodos para enseñar a pensar. Sin embargo, esta última propuesta nos lleva a una paradoja sin salida. Si se pretende enseñar a pensar y el método consiste en que no hay método, entonces nos orilla a preguntarnos ¿se puede o no enseñar a pensar? Es algo que finalmente exploraré en el último capítulo.

2.4 Pensamiento de orden superior.

He centrado mis esfuerzos en mostrar hasta dónde es posible que los propósitos de Lipman en su programa de Filosofía para Niños se puedan cumplir. Enseñar a pensar evidentemente no puede ser una tarea fácil.

Lipman, asume la premisa de que “enseñar a pensar no es fácil”, ha dado primordial importancia al pensamiento crítico sobre el creativo, no obstante para el cabal cumplimiento del propósito de enseñar a pensar es indispensable que tanto lo creativo como lo crítico entren en relación.

Para Lipman es posible admitir que alguien ha aprendido a pensar si el sujeto en cuestión es capaz de integrar tanto el pensamiento crítico como el creativo. En otras palabras, el pensamiento crítico y el creativo constituyen lo que él denomina *Pensamiento de Orden Superior* o simplemente *Pensamiento Complejo*.

Intentaré esclarecer, pues, lo que Lipman entiende por pensamiento de orden superior. Para él existen muchas caracterizaciones de lo que es el pensamiento de orden superior, una de ellas es la siguiente:

Diversos autores adscriben diferentes propiedades al pensamiento de orden superior, pero en general en que éste es un pensamiento rico conceptualmente, coherente organizado y persistentemente exploratorio.¹²⁸

Es probable que estas tres características (riqueza conceptual, coherencia y tendencias hacia la investigación) poco nos digan sobre lo que se debe entender por pensamiento de orden superior.

Así, un pensamiento rico conceptualmente puede interpretarse como un pensamiento que promueve la diversidad del lenguaje con la finalidad de poder enriquecer cualquier explicación; si es coherente se puede interpretar como un pensamiento consistente y, finalmente la cita nos señala que también es *persistentemente exploratorio*. Esto último me parece que se dice en el sentido de que siempre se encuentra en constante búsqueda de la "verdad" o simplemente se encuentra cuestionando e indagando sobre asuntos que puedan tener relevancia para un sujeto que pretende ser crítico o que pretende aprender a pensar.

Parece claro que si lo que se quiere es enseñar a pensar, entonces se tendría que cultivar y tener presente el pensamiento crítico y al pensamiento creativo. De manera que ambas formas de pensamiento cultivadas en forma proporcional estarían ayudando a que el sujeto aprenda a pensar y sólo cuando se haya alcanzado tal cultivo -lo que implica a la vez su práctica -, se podría decir que se ha logrado el desarrollo del 'pensamiento de orden superior'.

En el fondo lo que Lipman denomina pensamiento de orden superior no es otra cosa que el desarrollo del pensamiento crítico y del creativo. Además de que las cualidades de dicho pensamiento serían en principio las que se enumeraron atrás (riqueza conceptual, coherencia y persistencia en la investigación.) sumadas a las que nos proporcionan tanto el pensamiento crítico como el creativo.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 62

Ahora, una forma muy puntual de cómo debemos entender el pensamiento de orden superior es asociándolo con la idea de “complejo”.

El pensamiento de calidad es entonces un pensamiento de orden superior, que incluye todos los componentes que acabamos de describir; es un pensamiento complejo.¹²⁹

El pensamiento de orden superior tiende hacia la complejidad. Rechaza la aceptación de formulaciones o soluciones simplistas. En cambio, viene estimulado por lo que es problemático o complicado; siente, en palabras de Yeats, <<la fascinación por lo dificultoso>>.¹³⁰

Así, podemos ver que el pensamiento de orden superior tiende hacia lo complejo y se puede calificar como un pensamiento de calidad. Las cualidades de lo complejo las podemos ver en la siguiente cita.

En cambio, lo que aquí denominamos pensamiento complejo incluye un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan.¹³¹

Como podemos ver, los términos de *rico en recursos*, *metacognitivo* y *autocorrectivo* son cualidades ya anunciadas en el pensamiento crítico, lo que evidentemente nos demuestra consistencia en la parte teórica del programa; es decir, si el pensamiento de orden superior está compuesto de lo creativo y lo crítico, es de suponerse que las cualidades independientes de cada uno de ellas deben estar en las cualidades del pensamiento de orden superior. Esto nos lleva a preguntarnos si pueden existir cualidades nuevas u originales en el pensamiento de orden superior.

El pensamiento de orden superior lo podemos matizar evidentemente, como nos lo señala Lipman, bajo el nombre de lo complejo o un pensamiento de calidad. Pero la pregunta sigue siendo la misma ¿existen cualidades en el pensamiento de orden superior que valga la pena resaltar en tanto que las cualidades del pensamiento crítico como las del pensamiento creativo están subsumidas en el pensamiento de orden superior?

¹²⁹ *Ibid.*, p. 68

¹³⁰ *Ibid.*, p. 149

¹³¹ *Ibidem.*

La respuesta a esta pregunta es negativa. Me parece que en este punto Lipman no nos proporciona nada nuevo acerca de cualidades que no hayan sido tratadas ya en el pensamiento crítico y en el creativo que pudiera ser pertinente mencionar ahora. Incluso la siguiente cita, nos advierte esa síntesis en donde es fácil notar cómo lo relevante del pensamiento crítico y del creativo dan forma y consistencia al pensamiento de orden superior.

La perspectiva que se acepta más comúnmente es la de Bloom: existe una jerarquía piramidal de habilidades en cuya cima se encuentra el análisis, la síntesis y la evaluación. Si por análisis entendemos el pensamiento crítico, por síntesis al pensamiento creativo y por evaluación al juicio, entonces habríamos entendido los componentes del pensamiento de orden superior.¹³²

En otras palabras, las habilidades cognitivas que eran requeridas tanto para el desarrollo del pensamiento crítico como para el creativo son las que ahora se requieren para el pensamiento de orden superior. Por supuesto que es fácil entonces aceptar que es un pensamiento que tiende a la complejidad, justo porque entre otras razones integra lo creativo y lo crítico; pero la complejidad es tan sólo una forma de ver y/o entender cómo se comporta o hacia dónde tiende el pensamiento de orden superior, pero no es en sentido estricto una cualidad o característica de él.

Las cosas más relevantes que se pueden mencionar en este sentido son las distinciones que hace Lipman entre los algoritmos y lo heurístico.

El pensamiento de orden superior no es algorítmico. Es decir, el curso de la acción no viene especificado por adelantado. [...] el hecho de que el pensamiento de orden superior es creativo implica que no sea algorítmico. Pero desde el momento en que es crítico, supone el empleo de algoritmos en diferentes circunstancias.¹³³

No hay vuelta de hoja acerca de cómo se deban entender estos dos conceptos, los algoritmos, por un lado, son procedimientos metódicos y rutinarios para la solución de problemas determinados y que a menudo garantiza el éxito. Mientras que lo heurístico se entiende de forma contraria, es decir, sin métodos ni rutinas, y el éxito de la solución de un problema está mediado por el instinto, esto es, la conveniencia o inconveniencia de una situación determinada.

¹³² *Ibid.*, p. 97

¹³³ *Ibid.*, p. 120

Expuestas así las cosas, resulta evidente por qué el pensamiento de orden superior no puede ser algorítmico, en otras palabras, no se guía por métodos: no existen procedimientos que garanticen el éxito a cualquier problema que se presente. Por consecuencia, el pensamiento de orden superior es un pensamiento que está abierto a múltiples formas de solucionar problemas, en este sentido sería lo creativo lo que imperaría; aunque no porque un problema sea solucionado por la vía de los algoritmos hace menos pobre la solución, o no por ello las características de un pensamiento de 'calidad' o un pensamiento de 'excelencia' dejan de tener relevancia en el pensamiento de orden superior.

Por supuesto que esto puede generar líneas de discusión en el sentido de que nuevamente no es claro qué ha de caracterizar de forma puntual al pensamiento de orden superior, a no ser que las síntesis de lo creativo y lo crítico.

De esta forma, Lipman termina diciéndonos que en sentido estricto no hay formas puras del pensamiento crítico, ni del creativo y que es justo el pensamiento de orden superior el que puede salvar dichas impurezas y dificultades.

No obstante tenemos que ser capaces de distinguir entre sí, deberemos aceptar que no existe un pensamiento crítico o un pensamiento creativo totalmente puros. Es precisamente el pensamiento de orden superior el que lleva a la crítica y a la creatividad.¹³⁴

En general podemos enumerar múltiples cosas que puedan delimitar al pensamiento de orden superior. Las características presentes en la primera cita (riqueza conceptual, coherencia y tendencias hacia la investigación) nos anticipan que es un pensamiento que en efecto no es simple y sencillo, en el sentido de que pronto pueda ser aprehendido, entendido o fácil de adquirir. En ese mismo sentido es complejo, pero también lo es porque reúne elementos de lo crítico y lo creativo mismos que tienen sus propias dificultades para adquirirse.

Así, la función del pensamiento de orden superior es sintetizar y dar dinamismo a ambas formas de pensamiento. De forma que, para Lipman, lejos de que lo creativo y lo crítico sean cosas distantes o

¹³⁴ *Ibid.*, p. 222

antagónicas, son dos formas de pensar que mutuamente se acompañan y, aún más, van de la mano pasando de un ámbito hacia el otro.

Así pues por un lado tenemos un juicio crítico que fluye por el pensamiento creativo y un juicio creativo que cursa a través del pensamiento crítico. Por otro lado tenemos un pensamiento crítico y un pensamiento creativo que se penetran mutuamente generando el pensamiento de orden superior. Cada uno acude al llamado del otro y viceversa. Es precisamente este excitante juego que pone en funcionamiento esquemas de engranaje que pueden mostrarnos el dinamismo que afecta al pensamiento complejo.¹³⁵

Lipman es claro sobre este asunto, es decir, sobre el hecho de que el fin de enseñar a pensar sólo está mediado por estas dos formas de pensamiento (crítico- creativo). Denotándose claramente que el pensamiento de orden superior poco aporta a tal propósito y que sólo se justifica cuando operan los dos anteriores, mostrándonos por supuesto que dicha forma de pensar es compleja.

Aunque intentado ser “crítico” con la postura de Lipman, me parece que el pensamiento de orden superior es sólo un hermoso término que teóricamente instauró para presentar tanto a lo creativo y lo crítico como versiones opuestas de una misma forma de pensamiento. Justificando así que el enseñar a pensar debe estar guiado inicialmente por lo crítico, pero como esto no es suficiente entonces lo creativo viene a sanar dichas deficiencias.

Entregándoles a los niños una formación en donde al aprender a pensar se logra con un pensamiento totalmente íntegro y no fragmentario como lo pudieran hacer las matemáticas, los cursos de lengua o de cualquier otra disciplina.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 118

3 EXPOSICIÓN CRÍTICA, EL BALANCE DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

3.1 Enseñar a pensar desde la Filosofía

Como lo señala Lipman, es evidente que se puede poner en duda si es posible enseñar a pensar.¹³⁶ No obstante dicha duda no se instaura en el más puro escepticismo, en todo caso, debiera verse como la duda metódica, en donde el dudar nos puede conducir a ciertas certezas.

No menos problemas representa el clarificar convincentemente lo que se debe entender por 'pensar' (cosa que ya se hizo en el capítulo uno), y probablemente pocos elementos existen que nos señalen en qué sentido se debe entender dicho concepto, sin que ello nos precipite al escepticismo.

El mismo Lipman reconoce la dificultad de la empresa al señalarnos que "no estamos seguros de lo que es el pensamiento, como tampoco lo estamos de lo que es la vida, la experiencia o la humanidad."¹³⁷ Sin embargo estamos forzados a enunciar una definición, por lo menos como punto de partida. En el capítulo uno ya había enunciado que pensar y pensamiento son términos que van de la mano y que a menudo pensamiento puede entenderse a partir de lo que se entienda por pensar.¹³⁸

Sobre esta acción se clarificó que era un proceso mental que tenía que ver con la capacidad de representar y aprehender lo esencial de los objetos, mismos que a menudo, son considerados como 'objetos de pensamiento' y finalmente quien los piensa es el 'sujeto pensante'. Sobre qué cosa ocurra a nivel cerebral cuando alguien está pensando es evidente que la filosofía no está capacitada para dar

¹³⁶ Cfr. *Ibid.*, p.145

¹³⁷ *Ibid.*, p. 246

¹³⁸ *V. Supra.*, P. 10

respuesta a dichas preguntas, no obstante sí le importa, pero no es aquí en donde se pueda clarificar tal suceso. En todo caso, lo que quiero puntualizar es el hecho de que esta definición de diccionario en verdad poco nos dice sobre las pretensiones del programa filosofía para niños.

Concretamente, Lipman lo que pretende es enseñar a pensar, pero no cualquier tipo de pensamiento, sino un pensamiento de calidad, de modo tal que quien aprenda a pensar según los lineamientos de su programa será capaz de pensar por sí mismo, lo cual implica, entre otras cosas que: tenga la capacidad de tomar sus propias decisiones y de poder resolver los futuros problemas que se le presenten, esperando que dicha solución sea aceptada como 'favorable' en la sociedad en que se encuentra. Y si además se puede lograr que dicha solución pueda en alguna medida beneficiar a la sociedad, es aún mejor.

De este modo, la filosofía que indudablemente obliga a pensar a quien la cultiva, se ve reducida en el programa de Lipman a tan sólo un sector muy pequeño denominado 'pensamiento crítico'.

Quiero enfatizar que voces distintas a las de Lipman, en efecto, han considerado al 'pensamiento crítico' desde diferentes perspectivas, pero la mayoría de ellas señala que si lo deseado es enseñar a pensar no basta con el pensamiento crítico.

Por ejemplo, Bono (psicólogo de la educación) ha elaborado otra propuesta que de forma similar a la de Lipman pretende enseñar a pensar, en su libro titulado *Cómo enseñar a pensar a su hijo*,¹³⁹ Bono particularmente cree que para tal acción, el 'pensamiento crítico' sólo abarca una parte de tan grande proyecto. Cree que existen diferentes actitudes que se deben asumir para aprender a pensar, entre las cuales se encuentra el ser crítico, o el ser creativo, pero para Bono no basta con ser crítico.

El pensamiento crítico es valioso y debe tener su lugar en el conjunto del pensamiento, pero es sólo parte de éste.¹⁴⁰

¹³⁹ No se puede hablar en el amplio sentido de la palabra, de una propuesta para pensar, pues la de Bono no es ni la antesala del proyecto de Lipman. A lo mucho la publicación de libros con dicho enfoque.

¹⁴⁰ Bono de Edward. *Cómo enseñara a pensar a su hijo*, p. 22

El pensamiento crítico sólo es muy valioso en dos tipos de situación social. En una sociedad muy estable (como la de los antiguos estados egipcios y la edad media) cualquier idea nueva o intrusión que amenazase con producir cambio tenía que valorarse críticamente. La segunda situación es cuando la sociedad esta rebotante de energía constructiva y creativa. En este caso el pensamiento crítico es necesario para distinguir lo valioso de lo irrelevante.¹⁴¹

Es decir, si existe algo que verdaderamente se le ha escapado de las manos a Lipman es el hecho de visualizar, por un lado, que no todos somos iguales en el amplio sentido de la palabra, lo cual tiene que ver con cuestiones tanto culturales como sociales y por otra, creer que una buena educación basta con que sea crítica. Elementos que pueden oponerse claramente a lo expuesto por Bono y a la denominada 'teoría de las inteligencias múltiples' de Gardner.

Para Gardner (eminente neurólogo), atrás de toda educación siempre subsiste la noción de "inteligencia". Él como nadie, me parece, se ha dado a la tarea de analizar exhaustivamente dicha noción. Sus investigaciones arrojan luz sobre el hecho de que no existe una sola inteligencia, sino múltiples. La pertinencia con Lipman tiene que ver con el hecho de que la noción de pensamiento crítico que él propone en ocasiones toma la misma acepción que la noción de inteligencia que propone Gardner. Para ambos, "la inteligencia" se puede entender como la capacidad para resolver problemas, innegablemente en Gardner y ocasionalmente para Lipman.

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objeto, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo [...]¹⁴²

Resulta evidente que dicha acepción de inteligencia no dista de lo propuesto por Lipman, pues el pensamiento crítico, en efecto, permite resolver problemas siempre de forma favorable al contexto en el que se vive.

En lo que, en efecto, difieren es en la noción de educación que tiene cada uno, para Gardner su enfoque es especializado, para Lipman es integral; pero independientemente de ese evento me parece

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 21

¹⁴² Gardner Howard *Inteligencias múltiples*, p. 33

que en el fondo existen elementos teóricos en la propuesta de Gardner que pueden enriquecer la de Lipman. Aunque me parece que justo el enfoque que cada uno de ellos tiene respecto de la educación es lo que mayor dificultad podría representar para un enriquecimiento mutuo.

Por ejemplo, es evidente que la noción de Pensamiento crítico para Lipman está fundamentada en parte por la lógica, dicha de otra forma, se presentan aspectos formales o habilidades *lógico-matemáticas* y en alguna medida también *lingüísticas*. Para Gardner estas cosas constituyen inteligencias asiladas, es decir, existe una inteligencia lógico-matemática, una lingüística, una espacial, musical y algunas otras. Tanto Lipman como Gardner coinciden en que tradicionalmente se le ha dado un peso enorme a la inteligencia *lógico-matemática* y *lingüística*, y que en cierta medida el éxito escolar depende de un buen dominio de estas inteligencias.

Justo a su compañera, la capacidad lingüística, el razonamiento lógico matemático proporcionan la base para los test de C.I. esta forma de inteligencia ha sido investigada en profundidad por los psicólogos tradicionales y constituye el arquetipo de la <<inteligencia en bruto>> o de la habilidad para resolver problemas que supuestamente pertenecen a todos los terrenos.¹⁴³

Lo dicho por Gardner es un acierto que a todas luces aún hoy sigue teniendo vigencia; a menudo se cree ciegamente que un sujeto es inteligente porque demuestra habilidades para las matemáticas u operaciones formales así como para el desarrollo de retos pertinentes a la lingüística.

Es evidente que esta forma rudimentaria de ver las cosas, nos ha llevado a la bancarrota de la educación, pues Gardner no estaba equivocado al advertir que las escuelas a menudo servían más para frustrar talentos que para cultivarlos.¹⁴⁴ Esto se puede ver si nos apegamos a los principios de la propuesta de Gardner, es decir, él propone que justo porque el ser humano posee destreza para muchas habilidades, resulta imposible el querer medir con los test de inteligencia si alguien es o no inteligente. La razón de ello se basa en el hecho de que alguien puede ser muy bueno para la música y no tan bueno para las matemáticas, pero de ello no podemos deducir que alguien sea poco inteligente. O póngase el

¹⁴³ *Ibid.*, p. 38

¹⁴⁴ Cfr. *ibid.*, p. 75

ejemplo que se desee: alguien puede ser muy bueno en matemáticas pero incapaz de escribir un cuento bien estructurado o un poema y no por ello ser menos inteligente.

Además de que no todas las sociedades dan igual peso a las habilidades, evidentemente que en las sociedades occidentales las habilidades lógico-matemáticas como las lingüísticas poseen un alto valor, pero puede resultar impactante saber que no lo es así para todas. Con lo anterior sólo quiero resaltar lo que a todas luces es una verdad innegable: “[...] el comportamiento maduro en una área no implica comportamiento maduro en otras áreas, de la misma manera que el talento en una inteligencia no implica talento en las demás.”¹⁴⁵ Si lo advertido por Gardner es correcto, eso entonces debería tener las mismas implicaciones para la propuesta de Lipman. Con ello quiero decir, en primera, que no todos tenemos por qué ser críticos como lo espera Lipman en su programa, puesto que no todos estamos capacitados de igual forma para el desarrollo de dicha forma de pensar. Más puntualmente, lo que se desprende de la teoría de Gardner es que no todos tenemos por qué mostrar habilidades aceptables en el desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas y no por ello ser poco afortunados a los ojos de la propuesta de Lipman.

Con lo anterior me restaría proponer que la educación integral tras la que va Lipman, como la especializada de Gardner, son propuestas que deberían tomar y beneficiarse una de la otra. ¿Cómo se logrará tal fin? Esto es algo que evidentemente no es fácil de responder, pero me parece que la solución está en la misma filosofía. Veamos si es posible.

Lo anterior está encaminado a desarrollar lo que claramente Lipman nunca perdió de vista, pero que finalmente trató poco. Con ello me refiero, a que, a partir de la filosofía se puede enseñar a pensar en alguna medida o por lo menos eso se cree, pero seamos sensatos con estas afirmaciones, Lipman nos dice:

Es cierto que la filosofía no hizo a los adultos notablemente más razonables y no hará a los niños tampoco mucho más razonables cuando se extienda a las escuelas, pero la diferencia

¹⁴⁵ *Ibid*, p. 46

radica en que la filosofía, por su tradicional pregunta por el saber se ha de enseñar en los años de formación, pues luego es demasiado tarde¹⁴⁶.

En efecto parece que con la filosofía se logra que el sujeto que la estudia piense y razone. Pero de eso no podemos deducir que se hayan de formar los sujetos que reclaman una determinada sociedad. Lipman es demasiado optimista al creer que enseñando a pensar desde la filosofía se logrará un determinado sujeto que alguna sociedad x reclame. Insisto, se puede lograr enseñar en alguna medida a que se piense, se reflexione y se razone, y por supuesto dicho pensar y razonar serán valorados dependiendo del tipo de filosofía que se enseñe, ya que si se hace desde la filosofía occidental será valorada a partir de la forma de razonar de dicha región.

Ahora, Lipman es claro al suponer que no basta con filosofía, pero tampoco dice cuál es el plus que mejorará la situación educativa.

¿qué podemos hacer para que la educación sea más crítica, como más creativa y más consciente de sus propios procedimientos? Mi consejo es que desde un principio incluyamos la filosofía en el currículum de la enseñanza primaria y secundaria. Claro que con esta adición no sería suficiente. Hay toda una labor para que se incorpore el pensamiento en todas las disciplinas y es evidente entonces que cuando me refiero a la filosofía en la enseñanza primaria no se trata de aquella filosofía adusta y académica que tradicionalmente se enseña en la universidad.¹⁴⁷

De lo anterior sólo se pueden desprender dos cosas: 1) cierto imperialismo por parte de la filosofía, en donde si antes se careció de ella en los planes educativos, es hora de implementarla al colmo de que sea ésta el eje rector de una nueva educación¹⁴⁸. Afirmación con la que por supuesto no está en desacuerdo Lipman, pero simplemente me parece que su propuesta como ya lo había anticipado en el capítulo uno, a todas luces parece muy difícil de lograrse Y 2): que si ha de ser la filosofía quien por fin venga a poner fin a los problemas educativos que tanto aquejan a la educación no es con la filosofía rígida y adusta que se enseña en las universidades. Tampoco es claro cuál. Pero bajo la

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 333

¹⁴⁷ *Ibid.*, p.-68

¹⁴⁸ *Cfr. Ibid.*, p. 216

propuesta de Lipman, me parece que debe ser algo inalienable a la filosofía: su visión totalizadora e integradora del saber humano.

Lipman propone que el pensamiento crítico (cualidad inalienable de la filosofía) aterrice en las diversas disciplinas existentes. De esta forma, no hablamos concretamente de enseñar una corriente filosófica o algún contenido específico, sino lo que se pretende es enseñar las actitudes de cualquier filósofo respetable: el ser crítico, el ser íntegro, ver el todo y no hacer interpretaciones parciales y fragmentarias.

De este modo, los fundamentos del pensamiento crítico (la sensibilidad al contexto), serían los que permitirían que a partir de la filosofía se pueda enseñar a pensar.

No es posible enseñar directamente los contenidos disciplinarios (únicamente podemos tratar sobre algún contenido disciplinar o bien enseñar desde cierta materia). Si el pensamiento crítico implica sobre todo sensibilidad al contexto entonces será sólo y a través del encuentro con contenidos particulares como podremos descubrir los contextos en los que se dieron y en los que hemos de ser sensibles.¹⁴⁹

Ahora bien ante dicha propuesta no tenemos ninguna garantía de éxito, si se revisan las obras de Lipman que han sido citadas con mayor frecuencia se podrá advertir que para él el éxito ya está dado.

Nos resta quizás esperar que el tiempo sea quien juzgue si en efecto su programa será o no eficiente al grado que se propone. Me gustaría hacer una última reflexión sobre esta línea: A menudo se ha dicho que el carácter exploratorio e indagador de los niños los convierte en filósofos; ya lo había dicho Dewey, no se sabe qué pasa en las escuelas, pero paulatinamente los niños van perdiendo esta actitud hasta convertirse en seres tímidos incluso para preguntar.

Partir del supuesto de que todo niño es un filósofo sería un grave error y ser poco críticos, además de que como lo menciona Lipman, no hay muchos estudios sobre este asunto, de forma que se pueda sustentar tal propuesta. Lo cierto es que, en efecto, a los niños les gusta preguntar e indagar el

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 211

porqué de las cosas, me parece que si se toma esa actitud que naturalmente es innata a los niños, la labor de enseñar a pensar podría facilitarse.

En efecto, parece que los niños a cierta edad mantienen una actitud crítica, en el sentido de preguntar y buscar explicaciones a los eventos que les suceden y no aceptando nada por natural o, dado por hecho. Siendo así las cosas, entonces las actitudes que se buscan dentro de la filosofía para enseñar a pensar ya están dadas en los niños, lo que restaría es cultivarlas y no dejar que se pierdan, ya que desafortunadamente pasa eso.

En ese sentido, la labor de la filosofía, además de inmiscuirse en las distintas áreas del saber humano para que a través de su actitud crítica e integradora y totalizadora, enseñara a pensar de forma eficiente desde las diferentes disciplinas consistiría en alentar a los niños para que dicha actitud la cultiven, la preserven, pues sólo a partir de ahí se lograrían muchas de las cosas anheladas por Lipman, entre ellas el pensamiento complejo que viene a ser la síntesis y el logro plenamente realizado de su proyecto, véase la cita final.

Cuando observamos a niños y niñas activamente implicados en un pensamiento complejo, nos damos cuenta fácilmente que es el tipo de pensamiento natural al que tienden a menos que se les disuada situándolos en circunstancias desfavorables. Se ha dicho muchas veces que los niños <<son por naturaleza filósofos>>, pues si les creamos un ambiente favorable y libre por su expresión natural, se lanza rápidamente a un pensamiento complejo.¹⁵⁰

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 295

3.2 Pensar y razonar adecuadamente, las relaciones existentes con el pensamiento crítico.

3.2.1 Qué es pensar y razonar adecuadamente

Si algo puede resultar complejo en el campo de la filosofía es el intentar clarificar términos. Tarea que resulta difícil y en ocasiones hasta imposible, de cualquier modo resulta inevitable hacer el esfuerzo, pues de lo contrario toda discusión filosófica puede resultar estéril.

Lo anterior cobra relevancia al analizar algunas consecuencias que se desprenden de la propuesta de Lipman, parte de las mismas ya habían sido tocadas en el apartado correspondiente a la comunidad de investigación. Pero justo aquí deseo darles especial trato. El asunto tiene que ver con lo que Lipman entiende por razonar y pensar adecuadamente.

Para Lipman el asunto no concluye con enseñar a pensar, para él además de cumplir con esta misión es de vital importancia hacerlo de forma tal que dicha enseñanza pueda tener un claro reflejo en la sociedad, encaminado a lograr los sujetos que se supone demanda ella misma.

De este modo, veamos como Lipman intenta esclarecer lo que puede significar 'pensar y razonar adecuadamente'. Para ello no perdamos de vista que el concepto de razonar está subsumido en el de pensar, es decir, quien se encuentre razonando inevitablemente podemos decir que al mismo tiempo está pensando. Con lo cual no quiero decir que una se reduzca a la otra, puesto que quien piensa en algo no necesariamente está razonando, pero si se razona es un hecho que entonces se está pensando.

El asunto aquí es saber cuándo ambas acciones se les puede calificar de adecuadas, o en todo caso adecuado ¿para quién? o ¿para qué? Ahora, quienes tradicionalmente se han encargado de juzgar o calificar lo que hacen los seres humanos han sido algunas instituciones, entre ellas encontramos la iglesia, la escuela y por supuesto el estado, con todo lo que implica: medios para mantener el orden, medios de comunicación, así como los medios que imparten justicia etc.

Lo anterior, lo enuncio para dar respuesta a qué es lo que debemos entender por pensar y razonar adecuadamente. De modo que si las instituciones son las encargadas de determinar, juzgar (a través de sus representantes), qué ha de ser considerado como bueno qué como malo o qué como correcto y qué de incorrecto, es de suponerse entonces que la respuesta a estas preguntas no es algo que se encontrará de forma unívoca, puesto que tantas sociedades hay con sus respectivas instituciones y tantas respuestas habrá como sociedades encontremos.

En este sentido, Lipman reconoce que, en efecto, es difícil lograr un acuerdo sobre lo que hemos de denominar racional, justo en el sentido de que no es fácil determinar qué puede ser considerado como razonar adecuadamente de lo que no lo es.

Todos estamos dispuestos a suscribir la racionalidad, pero no será tarea fácil el decidir cuándo una cosa o una conducta es racional o no.¹⁵¹

Es evidente que las reflexiones de Lipman no están dadas desde un ámbito ontológico, sino justo desde la trinchera del pragmatismo. Con lo cual quiero decir, que el pensar y razonar adecuadamente están en función de los fines que se persigan. No olvidemos que la propuesta de Lipman se instaure dentro del ámbito educativo y que inicialmente es ahí donde intentará mostrarnos en qué sentido puede entenderse la noción de pensar y razonar “adecuadamente”.

No obstante, en una segunda instancia será la sociedad en conjunto la que determinará lo que es pensar y razonar de tal forma.

Por lo que respecta al terreno educativo (escuela) recordemos que al intentar enseñar a pensar, la propuesta de Lipman se ve cruelmente reducida al cultivo del pensamiento crítico. Éste, como lo advertí anteriormente, puede en alguna medida fundamentarse en la lógica y es ahí donde el pensar o razonar adecuadamente se reduce a evitar las contradicciones, las inconsistencias e incongruencias.

No obstante esto puede sonar muy utópico en el sentido de que ni siquiera basta con evitar las contradicciones, las incongruencias, o las inconsistencias, para determinar tajantemente que alguien

¹⁵¹ *Ibid.*, pp. 225-226

está pensando o razonando adecuadamente. Esto quizás sólo baste para anticipar que los fines del pensamiento crítico se han cumplido en alguna medida; concretamente por lo que respecta a la parte de la lógica formal, es importante razonar, pero al mismo tiempo enfatiza Lipman que esto no es suficiente por lo menos en un sentido académico “se puede razonar bien y sin embargo no tener éxito académico”¹⁵² de forma tal que Esto nos sirve en alguna medida para aclarar lo que debemos entender por “pensar” y “razonar” fuera y dentro del ámbito escolar.

Por lo que respecta a lo interior, es evidente, que aun cuando se razona adecuadamente esto no garantiza el éxito. Ahora, si finalmente no se consiguió el éxito, entonces parece banal pensar y razonar “adecuadamente” según los principios de la lógica. Lo cual por supuesto nos lleva a inferir varias cosas: la primera que la lógica se muestra insuficiente como ya se mencionó y en lo que concuerda Lipman:

Incluso nuestra Lógica es comprensiblemente falible, desde el momento en que se ha impregnado del lenguaje cotidiano y desde que es plenamente consciente de la complejidad e imperfectibilidad del mundo que nos rodea.¹⁵³

Mientras que por otro lado, podemos inferir, que incluso el propósito de enseñar a pensar se ve frustrado, si entendemos por “enseñar a pensar” el cultivo del pensamiento crítico; puesto que éste en alguna medida se fundamenta en la lógica y ésta es incompetente para el éxito escolar, y no necesariamente, pero en la mayoría de los casos, también es reflejo (el fracaso escolar) del fracaso de los futuros ciudadanos.

El caso que más incita a la reflexión es cuando Lipman nos advierte qué debemos entender por pensar o razonar “adecuadamente”, fuera del ámbito escolar, ahí pensar y razonar se reduce, a ser la clase de ciudadanos que espera el estado; y no es que eso esté mal, o que sea algo no deseado por cualquier estado, lo que me parece sumamente cuestionable es el hecho de pretender que una sociedad en específico tenga que ser la rectora del resto, veamos cómo se da esto.

¹⁵² *Ibid.*, p. 73

¹⁵³ *Ibid.*, pp. 171-172

En el apartado correspondiente a la comunidad de investigación, (2.2) Lipman aseveraba las virtudes pedagógicas de dicha comunidad, en donde a partir de ella se podrían generar soluciones a los problemas planteados por la misma comunidad, al mismo tiempo que dichos resultados se verían reflejados en mejoras para la comunidad en uno u otro sentido.

Lo anterior puede generar discusiones desde un punto de vista estrictamente epistémico, sin embargo el mismo Lipman nos refería que la comunidad de investigación también podría fungir como modelo de la democracia que demanda el estado y que por supuesto espera la sociedad.

Con esto quiero advertir que las implicaciones y el papel didáctico o pedagógico que ésta tiene, distan mucho de decirnos bajo qué modelo hemos de ser gobernados. Véase la siguiente cita.

La comunidad de investigación se constituye entonces como el nutriente fundamental para el cultivo de la filosofía en la enseñanza primaria, debido a que conjuga los intereses críticos sobre la justicia y los impulsos creativos hacia el ciudadano. Produce respeto tanto para los principios como para las personas y por ello incorpora un modelo de democracia como investigación.¹⁵⁴

Lo que dice respecto a la comunidad de investigación en el sentido de que ayuda al cultivo de la filosofía puede ser aceptable. Sin embargo decir que bajo esas condiciones se incorporan modelos de democracia, es algo discutible e incluso provocador. Recuérdese que anteriormente ya había señalado que los intereses de la educación para Lipman no estaban desvinculados de la política. Lipman nos advertía que, finalmente, los objetivos de toda educación es lograr de los niños la clase de ciudadanos que más adelante deseamos tener. Cosa que parece no tener mayor conflicto.

No obstante, cuando se insinúa que la comunidad de investigación puede ayudar para que los niños vayan adquiriendo noción de la sociedad que espera Lipman, me parece que es caer en un adoctrinamiento subliminal. Es decir, parece que la comunidad de indagación en efecto podría funcionar para los fines de un cultivo del pensamiento crítico o simplemente para ayudar a pensar. Sin embargo, mostrarles a los niños que la comunidad de investigación funciona para lograr consensos y acuerdos

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 334

sobre algún tema en común no está mal. No obstante, no me parece pertinente mostrarles que en ese mismo sentido debamos gobernar a las sociedades.

Puesto que eso por un lado es adoctrinamiento (dogmatismo), elemento que a toda costa se quiere evitar dentro del programa; y por otro, implicaría que esa "sensibilidad al contexto" que caracterizaba al pensamiento crítico se pierda; por consecuencia, cualquier aspiración al pensamiento crítico sería banal; puesto que la sensibilidad al contexto implica comprender que no todos somos iguales y que hay pueblos y sociedades que no operan con democracias y no por ello han dejado de existir o son irracionales. En ese mismo sentido se debe advertir que las democracias pueden ser eficientes, como algunas otras formas de gobierno, y también criticables. No obstante, no es un modelo que todo el mundo pretenda y no permitir que los niños investiguen qué forma de gobernar es mejor para ellos, es igual a decir que el programa termina siendo dogmático.

De forma tal que cuando nos preguntamos qué se debe entender por pensar y razonar 'adecuadamente' es fácil advertir que esto se refiere a tener un comportamiento como el que espera y demanda la sociedad y me atrevería a decir que eso tampoco me parece objetable, puesto que es evidente que ningún estado o sociedad se encargaría de formar sus futuros ciudadanos en algo que no desean.

El problema es más bien una cuestión de inconsistencia entre los propósitos del programa y las consecuencias a las que se pueden llegar, es decir, si el programa pretende enseñar a pensar, y puntualmente a lograr sujetos críticos, es entonces evidente que el propósito último del programa sería lograr sujetos con criterio propio y autónomos, por lo menos en lo que respecta a pensar y razonar, véase en la siguiente cita cómo Lipman no difiere de ello:

Se suele distinguir frecuentemente [...] el modelo reflexivo de educación de otros modelos más estándares arguyendo que uno de los objetivos principales de los modelos reflexivos es conseguir la autonomía del estudiante. En un sentido esto es correcto: cuando se entiende por pensadores autónomos aquellos que <<piensan por sí mismos>>, que no siguen a ciegas lo que otros hacen o dicen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia

comprensión del mundo y construyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir.¹⁵⁵

Es evidente que la modalidad de su programa se puede catalogar como “educación reflexiva”, y ello implica lograr sujetos críticos autónomos y capaces de pensar por sí mismos. Luego entonces, parece: o bien que está de más el comentario de que la comunidad de investigación sirva como modelo de democracia (forma de gobierno esperada y deseada por Lipman) o bien, que el programa inevitablemente cae en adoctrinamiento y dogmatismo y por lo tanto el fin último de lograr sujetos críticos no se cumple.

Ahora, en caso de cumplirse es de suponerse que ellos tendrán que decidir, como lo dice la cita, qué tipo de sujetos quieren ser y qué tipo de mundo es el que esperan.

Véanse las palabras de Lipman para que no se crea que injustamente le atribuyo intenciones que él no tiene, aquí como en ningún otro lugar se puede sintetizar varios elementos: deseo de sociedades democráticas, sujetos reflexivos y una educación encaminada a formar los ciudadanos que la sociedad espera.

[...] Se afirma que los problemas de la escuela provienen de la escasez de conocimientos que los alumnos adquieren, pero lo que es peor aun es que los estudiantes reflexionen escasamente sobre ellos y que sus reflexiones son muy poco creativas. **Los estudiantes que producimos** entonces no serán los ciudadanos reflexivos que necesitan las **democracias auténticas**, así como tampoco se convertirán en **individuos productivos** y con suficiente autoestima. Es incuestionable que tenemos capacidad para realizar estos necesarios cambios. Lo que no esta tan claro es si tenemos el poder de hacerlo.¹⁵⁶

Como se puede ver, Lipman no es tan claro sobre los alcances que pretende en su programa, parece que para él, como para cualquiera de sus lectores es claro que pretende enseñar a pensar intentado con ello lograr sujetos críticos. Pero al afirmar que se han de producir individuos con x o y características, parece y considero que tiene más bien cara de encargo de estado, que consecuencia de haber educado a los individuos bajo los lineamientos de su programa y lo mismo podríamos decir de las

¹⁵⁵ *Ibid.*, pp. 63-62

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 68 (las palabras en negrita son mías.)

“democracias auténticas”, así como de aquello de “convertir” a los individuos en personas “productivas”.

Ahora, en el mejor de los casos puede también ser válida la desagradable situación de que Lipman, en efecto, respondiera a un proyecto de estado, cosa que de antemano sabemos se puede dar, pero entonces, la supuesta racionalidad que pretende como con la misma que él opera, no son otra cosa más que razón instrumental y me restaría aseverar, que en conjunto, su proyecto adolece en verdad de lo que ha caracterizado a la filosofía: “el ser crítica”.

Finalmente me gustaría resaltar un aspecto del que Lipman es consciente y que, en el mejor de los casos, puede justificar que, en efecto pensar y razonar adecuadamente no necesariamente es ser un alineado del sistema, pero que no deja de suscitar sospechas justo por el poco tratamiento que dedica:

Doy por sentado que en una sociedad democrática existe una extrema demanda por el cultivo de la razonabilidad. Luego, el fin de la educación debería ser la formación de seres racionales. Por supuesto que la razonabilidad no excluye la formación cultural, pero lo que no hace es especificar qué tipo de cultura a través de qué contenidos específicos. Vivimos en un mundo cada vez más multicultural. Desde el momento en que cada cultura viene percibida como dañina y se les amenaza con su exterminio. Tanto en lo referente a las especies biológicas como a las diversas culturas, tenemos la obligación de preservar la variedad natural que hemos heredado.¹⁵⁷

Es clara la cita al referirnos que, en efecto, se ha de enseñar la cultura y de igual forma lo es, al aseverar que esto no lo determina la razón. Como se sabe, la forma de pensar (la noción del mundo, como la del hombre) en primera instancia está dada por la sociedad en la que se desarrolla un individuo, y la razón en efecto puede juzgar si dichas concepciones del cosmos, como las del hombre son las más viables para una razón que se ha entrenado en el pensamiento crítico.

Lo que no puede ser admisible, en ningún sentido, es creer que pensar y razonar adecuadamente sea no sólo como me lo ha enseñado mi cultura, sino pretender que esa forma de pensar la deban adoptar las demás culturas. Lipman es claro al decir, que estamos obligados a

¹⁵⁷ *Ibid.*, p.115

conservar la diversidad que hemos heredado y más convencido se encuentra al afirmar que la racionalidad y el pensar de su sociedad se traslade como ejemplo a seguir para el resto de las culturas.

Esto, por supuesto, es algo poco fácil de aceptar, podríamos ser amables con Lipman y admitir que su programa en efecto viene a subsanar todos los males que aquejan a la educación, pero en donde sus aseveraciones pierden toda la prudencia, es en asumir que pensar y razonar adecuadamente es como lo realizan los norteamericanos.

3.2.2 ¿Son una consecuencia el pensar y el razonar adecuadamente del pensamiento crítico?

He dejado claro en el apartado anterior, que lo que se puede entender por pensar y razonar adecuadamente, lo podemos ubicar en dos ámbitos: el académico y el social. En cualquiera de los dos casos, tanto pensar como razonar son habilidades epistémicas que se han desarrollado y potenciado desde diferentes áreas y disciplinas. Aunque concretamente lo que se pretende aquí es que se haya potenciado justo por que un individuo x en su infancia recibió formación en filosofía para niños. En otros términos se espera que dicho sujeto haya potenciado sus habilidades para ser en el futuro un sujeto crítico capaz de pensar por sí mismo y capaz de emitir buenos juicios basados en buenos criterios o buenas razones.

Bien, veamos ahora hasta dónde es posible afirmar que el pensamiento crítico logró potenciar estas habilidades de forma tal que se pueda advertir que se ha alcanzado una capacidad para razonar y pensar de forma adecuada.

Por principio, no se debe olvidar que a partir del cultivo del pensamiento crítico se puede lograr un entrenamiento y, por consecuencia, la habilidad para '*razonar*'. Por lo que respecta al '*pensar*', se ha dicho que esta habilidad se logra cuando se han cultivado y desarrollado tanto el pensamiento crítico

como el creativo. En alguna medida sí es posible admitir que se aprende a razonar a partir del cultivo del pensamiento crítico, y por su puesto el adjetivo de 'adecuado' sólo se puede aplicar si a la hora de razonar inductiva o deductivamente no se han cometido contradicciones, incoherencias e inconsistencias.

Este punto en efecto no parece representar dificultades, el problema es cuando se plantea propiamente la misma situación con la habilidad de 'pensar'; ya que lo primero que se puede cuestionar es hasta qué punto se puede aseverar que se ha logrado cultivar y practicar tal habilidad, desde el pensamiento crítico o el creativo.

O aun suponiendo que se ha desarrollado plenamente, el adjetivo de 'adecuado' ya no es tan fácil aplicarlo, puesto que ello, como se vio en el apartado anterior, depende en gran medida de la sociedad en la que se desarrolle el sujeto.

Así es que pensar adecuadamente es algo que no es tan fácil de deducir a partir del pensamiento crítico, aun cuando dicha forma de pensar aspire a solucionar problemas y a mejorar la calidad de vida.

En primer lugar nos preguntamos qué es lo que podemos conseguir desarrollando el pensamiento crítico práctico. Primeramente afirmamos que un mejor pensamiento y actividad, y una mejor resolución de problemas. Un mejor pensamiento es condición necesaria para los aspectos posteriores de la práctica. Además pensar críticamente nos permite no sólo mejorar la resolución de problemas, sino también impedir y eludir problemas.¹⁵⁸

Probablemente sea en esta parte en donde Lipman se atreve a ir un poco más allá, es decir, anteriormente insistía en que el pensamiento crítico es el que ha de decirnos qué hemos de creer y que hemos de hacer. Pero ahora ha dicho que éste incluso puede mejorar la solución de problemas, y por supuesto es admisible, ya que cada vez que intentamos deliberar sobre qué hemos de creer o qué hemos de hacer literalmente estamos en problemas, el solucionarlos adecuadamente y de la forma más fácil es garantía de que las habilidades de razonar y pensar se han desarrollado.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 212

Podríamos además agregarles el adjetivo de 'adecuado' si la sociedad en la que nos encontramos lo califica como "favorable", "bueno", etc. Pero entonces surgen preguntas que es inevitable hacer, es decir, si se ha logrado la descripción anterior, entonces hasta dónde podemos juzgar que dicho individuo ha sido crítico y hasta dónde podemos decir que ha actuado de forma alineada a los parámetros de la sociedad.

Todo este análisis parte justo de lo que a Lipman lo orilló según lo referido en el capítulo (1) de este trabajo, a desarrollar un programa con tal propósito, en donde los niños aprendieran a razonar y pensar adecuadamente, pues según Lipman durante la década de los sesenta se percató de que dichas habilidades no estaban siendo desarrolladas de forma adecuada.

Pero, en verdad, parece que dicho propósito se logra en parte y particularmente sólo en lo referente a lo académico, puesto que en el ámbito social cabe cuestionar a Lipman y hacerle la sugerencia que lo considerado en algún momento de irracional o poco adecuado, podríamos en el fondo justificarlo desde su programa como pensamiento creativo, que no tenía como fundamento ningún criterio a no ser que fuera la mera espontaneidad, o, en su defecto, pensamiento crítico, que reflejaba no otra cosa más que la decisión de esos jóvenes por querer vivir en un mundo planeado desde la más profunda y particular forma de pensar de ellos.

En fin, me parece que se puede ampliar dicha discusión, pero por el momento sólo he querido mostrar que tanto pensar como razonar de forma adecuada es en el fondo algo subjetivo que se puede reducir al propósito o fin que se tenga en un lugar y momento determinado. Además de que en efecto, a partir del pensamiento crítico se puede desarrollar ambas habilidades, y lo adecuado sólo queda mediado por la subjetividad.

Conclusiones

Señalaría inicialmente que me queda un gran vacío al sentir la ligera sospecha de que en el terreno práctico las cosas pueden ser totalmente distintas a las exploradas en lo teórico, pues en el momento mismo de leer las novelas y el material del programa me parece que el propósito de Lipman realmente se puede cumplir; en ese sentido lamento que mi investigación se haya quedado en sentido estricto sólo a la mitad y que nunca haya aterrizado en el terreno práctico.

Lamentablemente, lo explorado en el ámbito teórico me induce a creer que falta madurar este aspecto, pues según lo señalado, a Lipman en diversas ocasiones la fundamentación no le resultó sencilla y en esa misma medida me parece que existen algunos aspectos que falta reforzar o matizar para evitar conclusiones no deseadas en el programa.

En segunda instancia señalaría que, en efecto, no existe nada más difícil en el rubro de la filosofía que la clarificación de conceptos. En ocasiones por más que se hace el esfuerzo es poco lo que se avanza y los logros dejan mucho que desear. El presente trabajo es indudable que no escapó a ello, ya que clarificar de forma satisfactoria lo que es pensar me parece que resulta imposible. Lo que aquí se plasmó fueron tan sólo algunos rasgos que en el mejor de los casos bajo ciertas condiciones o bajo un contexto, podía esclarecer o hacer más lúcida una idea.

Ahora, es evidente que este trabajo no tiene como intención hacer una revisión exhaustiva de lo que se pueda entender por 'pensar', no obstante la clarificación de dicho concepto fue necesario para el desarrollo del trabajo.

En este mismo sentido, podemos advertir que el fin que se propone el programa Filosofía para Niños 'enseñar a pensar' también se ve abundantemente reducido a lo que Lipman concibe por 'pensamiento' o 'pensar'. Sobre este asunto es obvio, como se puntualizó durante la exposición, que dicho propósito sólo se cumple en algún sentido, concretamente cuando por enseñar a pensar se refiere enseñar a pensar lógicamente. La razón de ello, como ya fue señalado, se debe al hecho de que para Lipman pensar se ve reducido en muchas ocasiones al pensamiento que te puede proporcionar tanto la lógica formal como las no formales. Además de que 'pensar adecuadamente' son dos conceptos que unidos también se ven reducidos a una forma muy peculiar de ver y asumir el mundo en el que se vive (concretamente el de Lipman).

Por otro lado, como en ninguna otra disciplina la filosofía no sólo tiene la necesidad de clarificar conceptos, sino además de crearlos. Bajo ese contexto me gustaría señalar el abuso en el que al parecer ha caído Lipman. La noción de 'pensamiento crítico' como la de 'pensamiento creativo' dentro de su programa me parecen plenamente justificados; no obstante, creo que abusó de esa libertad que se tiene para generar conceptos concretamente al referirse a la noción de 'pensamiento complejo'. Considero que es un término vacío y carente de significado, pues con él sólo se denota un dinamismo o una función entre el pensamiento crítico y el creativo, pero jamás se puntualiza algo nuevo o novedoso al interior del programa.

Por lo que respecta a la consistencia de los elementos teóricos que componen al programa me parece que en su generalidad la tienen, No obstante uno de los puntos que merece nuevamente ser resaltado es cuando Lipman asevera por un lado que lo crítico en un sujeto no se conseguirá

simplemente tomando un curso de pensamiento crítico, y al mismo tiempo aseverar la necesidad de dar esta clase de cursos para conseguir que los niños aprendan a ser críticos.

Ahora, de los puntos que quizás valga no perder de vista es lo referente a la lógica. Esta disciplina que tanto privilegia Lipman para el pensamiento crítico, es obvio que conforme avanza la exposición de los elementos que desea mostrarnos ésta va perdiendo el encanto, de forma que al final sobre los aspectos lógicos prevalecen lo histórico y lo pragmático.

Con ello quiero puntualizar que, en efecto, no es fácil mostrar consistencia plenamente en un programa como el que nos presenta Lipman. Considero que ha sido muy cuidadoso con la exposición de sus ideas evitando las inconsistencias e incoherencias. Aunque lamento tener que advertir que finalmente no se logra de forma cabal porque las buenas intenciones y las posibles virtudes que presenta el programa se ven envueltas en una nebulosa al final del mismo. De forma tal que si una inconsistencia puede saltar a la vista es cuando Lipman se preocupa por formar sujetos críticos capaces de pensar por sí mismos y que éstos tomen sus propias decisiones; y al mismo tiempo, preocuparse por formar sujetos condicionados y capacitados para hacer y pensar como lo pretende el estado y no la autonomía de la razón de cada sujeto. Así, en la parte final, Lipman es más partidario de formar sujetos que deben seguir incondicionalmente una forma de pensar y actuar previamente establecida por la sociedad que a sus propios pensamientos e ideas. En ocasiones pareciera no sólo haber inconsistencias en el programa de Lipman, sino incluso un sin sentido como ya lo puntalicé, ya que los sujetos autónomos y críticos bajo esta última acepción parecen casi imposible de lograrse.

Finalmente, insistiría que en ningún sentido me parece mala la propuesta de Lipman. En el mejor de los casos considero que le falta mucho por madurar y reafirmar, como el esclarecer sus propósitos sin que éstos se desvirtúen o terminen confundiendo o mezclándose con fines ajenos al programa.

Con ello, además, quiero puntualizar que este primer acercamiento a la obra de Lipman abre camino para futuras investigaciones sobre lo relacionado a 'enseñar a pensar'. Es claro que Lipman no fue el primero y que su propuesta tampoco tiene por qué ser la mejor. Siendo así las cosas es evidente que futuras investigaciones podrían brindar elementos para el enriquecimiento del programa de Lipman, así como la mejora y corrección de los elementos teóricos. También queda abierta la invitación a que en el terreno práctico se realicen las exploraciones pertinentes para ver en qué grado el programa no sólo en lo teórico, sino también en lo práctico es plausible.

Bibliografía

- Aristóteles. *Tratados de lógica. Organum*. Trad. Candel Sanmartin, Miguel. Madrid, Gredos 1982.
- Bono de Edward, *Cómo enseñar a pensar a su hijo*. Trad F. Javier Ruiz Calderon. Madrid, Paidós 1994.
- Bustamante Castillo, Adriana. "Aspectos generales del Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman: La comunidad de investigación." Tesina inédita para obtener el grado de licenciado en Filosofía. México, unam 2003.
- Geyer Carl Friedrich. *Teoría crítica: Max Horkheimer y Theodor W. Adorno*. Trad. Carlos Santiago. Barcelona, Alfa, 1985.
- Dewey John. *Cómo pensamos*. Trad. Marco A Galmarini. Barcelona, Paidós, 1989.
- *Educación y democracia*. Trad. Lorenzo Luzurriaga. Buenos Aires, Losada, 1971.
- H. Gardner. *Inteligencias múltiples*. Trad. M. Teresa Molero Nogués. Barcelona, Paidós, 1995.
- Hansen and C. Pinton, Robert. Ed. *Fallacis: classicaland contemporary readins*. Pensylvania, Universty pres. 1995.
- Kant, Immanuel. *Critica de la razón pura*. Trad. Pedro Rivas. Madrid, Aguilar, 2000.
- Lipman, Matthew. et. al. *Investigaciones filosóficas*. Madrid, Ediciones de la Torre. 1988.
- Lipman, Matthew. *El descubrimiento de Harry*. Trad. Miguel Lizano Ordovás. Madrid, Ediciones De la Torre, 1988.

-*Elifé*. Trad. Pilar Pedraza Moreno. Madrid, Ediciones De la Torre, 2000
-*Filosofía en el aula*. Trad. Teresa de la Garza et. Al. Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.
- *Lisa*. Trad. M. Eugenia Láynez C. Madrid, Ediciones De la Torre, 1988.
-*Mark*. Trad. Trad. Félix García Moriyón. Madrid, Ediciones De la Torre, 1998.
-*Pensamiento complejo y educación*. Trad. Virginia FerrerC.Madrid, Ediciones de la torre, 1997.
- *Pixie*. Trad. Félix García Moriyón. Madrid, Ediciones De la Torre, 1989.
- Piaget, Jean. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Trad. Teresa, Cevasco. Barcelona. Paidós. 1973
- *El juicio y la razón en el niño*. Trad. M. Riani. Barcelona. Guadalupe, 1972.
- Platón, *República*. Trad. Conrado Eggers Lan.Madrid, Gredos, 20000
- Reyes Mate. *Memoria de occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Barcelona, Anthropos, 1997.
- Nickerson Raymond *Enseñar a pensar*. Madrid, Paidós, 1987.
- De la Garza Teresa. *Educación y democracia*. España, Visor, 1995.
- Miranda Alonso, Tomás. *El juego de la argumentación*. Madrid, Ediciones la torre, 1995 .
- Vygotsky Lev, Semenovich. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. Silvia Furio, Barcelona, Critica, 1979.
- Waskman Vera y Kohan Walter. *Filosofía con niños aportes para el trabajo en clase* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
-*Filosofía para niños, discusiones y propuestas*. Brasil, Novedades Educativas , 2000.

ANEXO I

Programa *Filosofía para niños* de Matthew Lipman y colaboradores.
Currículo (novelas y manuales), edades y temas

Novela filosófica	Año de publicación original	Manual	Edad	Año escolar	Temas
A) Elfi	1988	<i>Reuniendo nuestros pensamientos</i>	6 – 7 años	1° y 2° año	Comunidad de investigación filosófica
<i>Kío y Agus</i>	1982/1986	<i>Asombrándose con el mundo</i>	8 – 9 años	3° y 4° año	Filosofía de la naturaleza
<i>Pixi</i>	1981	<i>En busca del sentido</i>	10 – 11 años	3° y 4° año	Filosofía del lenguaje/ontología
1996		<i>Decidiendo qué hacer</i>	10 – 11 años	5° y 6° año	Formación ética
<i>El descubrimiento de Harry</i>	1974-1982	<i>Investigación filosófica</i>	12 – 13 años	7° y 8° año	Lógica/Teoría del conocimiento/Filosofía de la educación
B) Lisa	1976-1983	<i>Investigación ética</i>	13 – 15 años	Polimodal	Ética
C) Suki	1978	<i>Investigación estética</i>	13 – 17 años	Polimodal	Estética
<i>Marcos</i>	1980	<i>Investigación social</i>	13 – 17 años	Polimodal	Filosofía social y política