

TEXTOS DE
Matthew Lipman

El lugar del pensamiento en la educación

EDICIÓN Y TRADUCCIÓN DE
MANUELA GÓMEZ PÉREZ

Octaedro 

Colección Recursos educativos

Textos originales de: *Thinking in Education (2ª ed.)*, Cambridge University Press, 2003 y *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*, Ankara, 1998.

Traducción de Manuela Gómez Pérez

Primera edición: abril de 2016

© de la edición y traducción: Manuela Gómez Pérez (textos cedidos por Matthew Lipman)

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-813-7

Depósito legal: B. 8.440-2016

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Promotion Digital Talk, S.L.

Impreso en España – *Printed in Spain*

Contenido

Introducción.....9

Parte I

1. Las dimensiones transactivas del pensamiento.... 15

2. Educación del pensamiento crítico..... 25

3. Educación del pensamiento creativo 73

4. Educación del pensamiento cuidadoso..... 95

Parte II

5. Contribuciones de la filosofía a la democracia
deliberativa..... 111

Bibliografía..... 141

Agradecimientos.....147

Índice..... 149

Introducción

Matthew Lipman (1923-2010, Nueva Jersey) es el autor principal de la propuesta educativa *Philosophy for Children*. Esta propuesta incluye un currículum, compuesto por novelas filosóficas para el alumnado y manuales para el profesorado; una metodología, el diálogo filosófico entendido como investigación; orientaciones para la formación del profesorado; y una fundamentación teórica. Uno de sus objetivos principales es convertir el aula en una comunidad de investigación, cuyos miembros deliberan sobre cuestiones filosóficas de manera respetuosa, crítica y creativa.

Lipman inició su carrera como profesor universitario en 1950. Su experiencia como profesor de filosofía en la Universidad Columbia de Nueva York le llevó a reflexionar sobre la necesidad de iniciar a los niños y niñas de educación primaria en la práctica de la filosofía para que aprendieran a pensar críticamente, a dialogar filosóficamente y a formar juicios razonables. En 1969 escribió la primera novela filosófica para niños y niñas de entre 11 y 12 años, *Harry Stotelmeier's Discovery*.

En 1972 dejó la Universidad Columbia de Nueva York y se trasladó a la Universidad de Montclair, en Nueva Jersey. Allí creó, junto con Ann Margaret Sharp como directora asociada, *The Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC). Entre 1974 y 1980 desarrollaron el currículum *Philosophy for Children*, las

novelas filosóficas del currículum y sus manuales, con propuestas metodológicas y orientaciones para el profesorado. Las novelas muestran a niños y niñas dialogando sobre temas cotidianos entrelazados con cuestiones de diferentes áreas de la filosofía: lógica, filosofía del lenguaje, ética, estética y filosofía de la naturaleza, entre otras.

Durante este período, y hasta 1990, publicaron gran parte de las bases teóricas de *Philosophy for Children: Growing Up With Philosophy* (1978), *Philosophy in the Classroom* (1980) y *Philosophy goes to the Classroom* (1988), entre otros.

Durante la década de 1980, Lipman tuvo un papel muy importante en el movimiento de pensamiento crítico en educación. Participó en numerosas conferencias en diferentes lugares del mundo, y en 1991 publicó su libro *Thinking in Education*, que puede ser considerado el primer estudio teórico comprensivo de este campo. En 2001 publicó la segunda edición de *Thinking in Education*. En ella, Lipman modificó aproximadamente un tercio de los contenidos de la primera e incluyó textos inéditos hasta entonces.

Los seminarios de Matthew Lipman, organizados por el IAPC, han atraído a estudiantes de doctorado y postdoctorado, y a profesorado de los cinco continentes. Gracias a pensadores como él, instituciones internacionales como la UNESCO consideran el pensamiento reflexivo y el diálogo filosófico posibles y necesarios en la educación básica del siglo XXI.

Los textos que reunimos en este volumen pertenecen a su última etapa de producción intelectual. Los primeros cuatro textos se encuentran en la segunda edición de *Thinking in Education*¹ y forman una unidad temática: Las dimensiones de la capacidad de pensar que deben ser

1. M. Lipman, *Thinking in Education*, 2ª edición. Nueva York: Cambridge University Press, 2003, 195-271. Parte IV: *Education for the improvement of thinking*.

cultivadas en la educación. Estos textos, especialmente el dedicado al pensamiento crítico, contienen ideas ya publicadas anteriormente; pero es en la segunda edición de *Thinking in Education*, donde Lipman presenta su última versión sobre las tres dimensiones de la capacidad de pensar –la crítica, la creativa y la cuidadosa– que la filosofía potencia «cuando se reconstruye y se enseña de manera apropiada».

Como se verá, el espacio que Lipman dedica a caracterizar la capacidad crítica del pensamiento es mayor que el que dedica a las otras dimensiones. Creemos que ello se debe más a la evolución de su pensamiento que a la importancia que concede a cada una de estas dimensiones.

Lipman es de los pocos pensadores que caracteriza el pensamiento crítico en educación desde la filosofía, que es, para él, una disciplina crítica por excelencia. Cuando Lipman indaga sobre cómo mejorar la capacidad crítica de pensamiento, lo hace investigando cuáles son sus condiciones y cuáles son sus límites. Eso le lleva a ir más allá de la caracterización inicial que encontramos sobre pensamiento crítico en su artículo «Critical Thinking: What Can It Be» (1988).

Al final de ese artículo, incluido íntegramente en la segunda edición de *Thinking in Education*, afirma que el pensamiento crítico no puede ser solo un pensamiento regulado por criterios. Además, debe ser crítico de sí mismo, consciente de su falibilidad, autocorrectivo, y debe tener en cuenta el contexto a la hora de ser aplicado. Lipman mantiene esta caracterización hasta el final de su trayectoria, pero en su etapa final, va más allá. Ya no trata solo de cómo mejorar la capacidad de pensamiento crítico, sino de cómo cultivar la razonabilidad. Cuando la dimensión crítica del pensamiento apunta a la razonabilidad, se complementa con la dimensión creativa y la dimensión cuidadosa, sin las cuales un pensamiento crítico podría ser racional, pero poco razonable.

En la segunda parte de este volumen, hemos incluido el artículo «Contribuciones de la filosofía a una democracia deliberativa». Este texto, inédito en español, fue presentado por Lipman en el Congreso Internacional de Filosofía celebrado en Ankara en 1998, bajo el tema general *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*.²

En él desarrolla uno de los ejes principales de su pensamiento: la investigación filosófica es el área de conocimiento que mejor puede vertebrar la educación de los ciudadanos³ de una democracia. Lipman propone que la filosofía y la educación pueden ir del aula a la ciudadanía para mejorar los sistemas de participación y ayudar a tomar decisiones razonables para el bien común.

A nuestro entender, esta selección de textos son de plena actualidad y necesidad. Lipman propone el cultivo de la razonabilidad como camino para educar la capacidad crítica, creativa y cuidadosa de las personas, su capacidad de deliberar sobre decisiones públicas de manera autocorrectiva y de tener en cuenta los derechos e intereses de los demás tanto como los propios. La razonabilidad, en la sociedad y en la educación es, pues, preventiva de la manipulación de las ideas y de actitudes dogmáticas que a menudo alimentan los conflictos violentos y la injusticia social.

MANUELA GÓMEZ

2. David Evans y Ioanna Kuçuradi (eds.), *Teaching Philosophy On The Eve of The Twenty-First Century*. Editions of the Philosophical Society of Turkey for the International Federation of Philosophical Societies. Ankara, 1998.

3. En ocasiones, usaremos el genérico masculino para hacer referencia a ambos sexos. (*N. de la T.*)

Parte I



1. Las dimensiones transactivas del pensamiento

Pensamiento multidimensional

Para mejorar la capacidad de pensar, en educación, las dimensiones más importantes a cultivar son la crítica, la creativa y la cuidadosa.⁴ El prototipo de persona que piensa de manera crítica es el buen profesional, el experto, que aplica su buen juicio. El prototipo de persona que piensa de manera creativa es el artista. Ejemplos de personas que piensan de manera cuidadosa son unos padres solícitos, una planificadora ambiental cuidadosa o un maestro responsable e implicado en la educación de sus estudiantes.

En cada uno de estos casos, damos por supuesto que la pedagogía adecuada para fomentar un pensamiento multidimensional incluirá la comunidad de investigación, y que la epistemología de esta comunidad consistirá en un equilibrio reflexivo. Este equilibrio supone que el conocimiento es falible, por lo que el objetivo de una comunidad de investigación en el aula no es encontrar un fundamento absoluto del conocimiento, un cimiento inamovible, sino que hay que rehacer, mejorar y revisar constantemente todo lo que no funciona para mantener el equilibrio reflexivo. Este no se basa, pues, en una noción

4. Aquí hemos traducido *caring* por 'cuidadosa'. (N. de la T.)

de verdad absoluta. La autocorrección siempre debe formar parte del proceso de investigación. Como este proceso incluye una dimensión cuidadosa, el pensamiento se preocupará por proteger y mantener el equilibrio. Y como incluye una dimensión creativa, se preocupará por buscar nuevas maneras y soluciones para mantenerlo.

Las comunidades de investigación son diferentes entre ellas. Una comunidad reflexiva y deliberativa es el tipo de comunidad que probablemente potenciará más un pensamiento crítico, porque generalmente enfatizará valores como la precisión y la consistencia. Una comunidad de investigación creativa tiende a poner el acento tanto en la destreza técnica como en la imaginación más emprendedora. El mejor ejemplo sería el atelier de un artista. Y una comunidad de investigación cuidadosa será aquella que cultiva el aprecio de ciertos valores. Probablemente estudiará cómo cultivar estos valores de la mejor manera posible y cómo hay que vivir para que sean evidentes para todos.

Cuando trabajamos, nuestras manos entran en diálogo entre ellas. Cada una hace lo que tiene que hacer: mientras una asegura el material, la otra le da forma o tamaño. Sin embargo, es más fácil observar y describir estas diferencias que explicarlas. Lo mismo ocurre con los ejemplos de pensamiento multidimensional que podemos encontrar: podemos distinguir un pensamiento «analítico» de un pensamiento «intuitivo», pero sería mucho más difícil explicar cómo funciona cada uno de ellos. Además, para nuestro propósito, intentar hacerlo ni siquiera sería muy provechoso.

Por el momento puede ser suficiente ver que, cuando pensamos, unas veces nos regimos por criterios y otras, por valores que inundan todo el contexto en el que pensamos. Unas veces, el pensamiento se mueve suave y rutinariamente, como los vagones de un tren en sus raíles; otras, campa libremente como un pájaro, con el resultado

de que vemos el primer tipo de pensamiento como lineal y explicativo, y el segundo, como inventivo y expansivo. Algunas veces, el pensamiento parece puramente calculador; otras veces, conjetural, hipotético e imaginativo; otras, es una colección de pensamientos compactados mecánicamente como un paquete de higos prensados. En ocasiones, los pensamientos se relacionan entre sí orgánicamente, cada uno va asumiendo un papel diferente, pero cooperan entre ellos para darnos una visión más completa de aquello que estamos considerando. Unas veces, el pensamiento es cuantitativo; otras, expositivo o narrativo. La lista continúa, pero será suficiente si reconocemos que pensar implica la transacción y el entrecruzamiento de diferentes formas de comportamiento mental, que nos tomamos la libertad de conceptualizar como razonabilidad, creatividad y cuidado. Cada uno de estos comportamientos es una forma de investigación. Juntos no solo suman sus resultados, sino que los multiplican.

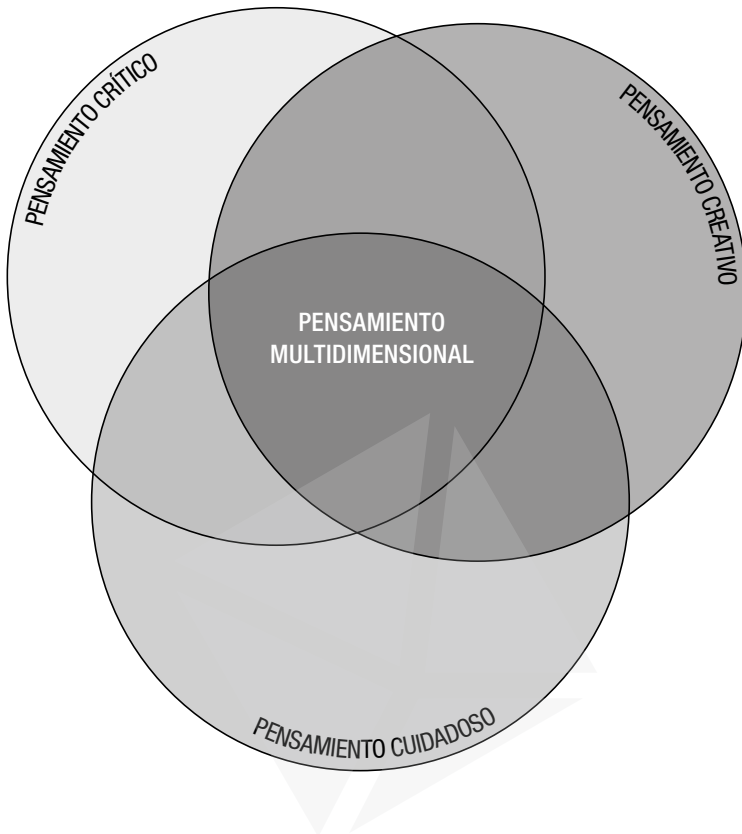
Cuando la educación era considerada como transmisión de información sobre el mundo, la forma en que se enseñaba no parecía tener mucha importancia. Pero cuando el proceso cognitivo empezó a ser considerado un objetivo de la interrelación educativa, las antiguas prioridades fueron quedando obsoletas y hubo que reemplazarlas por otras totalmente nuevas. Por ejemplo, aunque la adquisición de conocimiento podía ser todavía un objetivo valioso, no lo era tanto como mejorar la capacidad de *juicio* que nos permite usar el conocimiento. Y mientras que el uso del conocimiento puede ser aún central para el conocimiento teórico, se ha ido considerando que el éxito educativo requiere cada vez más *la aplicación práctica* de ese conocimiento en situaciones problemáticas.

Por otra parte, hoy en día estamos tan deslumbrados con el aumento de las potencialidades de los ordenadores, y de su impacto sobre la sociedad contemporánea,

que no nos damos cuenta de que este cambio tecnológico indica una revolución más profunda que se ha ido dando silenciosamente en la sociedad. Los cambios que queramos introducir en el comportamiento humano deberán ser el resultado de los cambios en las leyes y políticas que gobiernen el propio comportamiento, y no el resultado de los cambios tecnológicos. Incluso deberían ser el resultado de cambios en los criterios mediante los cuales juzgamos el comportamiento humano.

Podemos hablar tanto como queramos sobre cómo el cerebro humano ha sido consecuencia de la destreza de la mano y, por tanto, de las herramientas y de la maquinaria que ha sustituido la mano. Podemos describir cómo hoy en día el cerebro ve ampliadas sus capacidades gracias a los ordenadores. Pero el hecho es que seguimos reconociendo el pensamiento como el centro de operaciones de la actividad humana. En consecuencia, para bien o para mal, la revolución consiste en que ahora nos referimos exclusivamente al pensamiento de las personas cuando antes nos referíamos a las propias personas.

A partir de la última afirmación, podemos tener la tentación de concluir que las personas son vistas como máquinas cartesianas, robots dirigidos por sus intelectos. Esto podría ser verdad si lo que entendiésemos por «pensar» fuese lo mismo que Descartes entendió. Pero no es el caso. Para Descartes, la noción de pensamiento importante es la del pensamiento matemático y lógico. La separación entre mente y cuerpo, y los atributos de este –la capacidad de percepción, las maneras de sentir, de valorar, de crear, de imaginar, de actuar, etc.–, es total y absoluta. Sin embargo, el *pensamiento multidimensional*, tal como lo entendemos aquí, apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no.



Hace un tiempo, esta distinción se habría considerado tripartita, y la mente se habría diferenciado de los apetitos y de los sentidos, o de las propias percepciones y pasiones, pero siempre priorizando el control por parte del intelecto. La mente era el monarca y el resto, solo sus súbditos, cuyas arrogantes aspiraciones eran reprimidas por la soberanía de la razón. Eran tiempos en los que cualquier propuesta más plural y democrática era castigada inmediatamente como una forma de anarquía. A partir de nociones como estas se construyó el antiguo estoicismo y los valores asumidos por los escritores del Renacimiento en los que se formó Shakespeare.

En contraste con esta visión, los tres criterios que ahora proponemos como requisitos del pensamiento multidimensional son o deberían ser totalmente igualitarios en el sentido de que si un pensamiento no satisface los tres criterios no puede ser considerado un pensamiento excelente. Los tres aspectos del pensamiento a los que se aplican estos criterios son: el crítico, el creativo y el cuidadoso.

El reto que asumimos en este libro tiene que ver, en primer lugar, con la falta de acuerdo que encontramos a la hora de describir estas tres características como dimensiones de la capacidad de pensar. En el caso del pensamiento crítico, encontramos una oposición relativamente poco importante. Respecto al pensamiento creativo, podríamos conseguir que los opositores aceptaran el término, aunque de mala gana. Las objeciones principales se refieren a la noción de pensamiento cuidadoso, porque «cuidado», en los diferentes sentidos en los que se usa el término, se considera que pertenece más al campo afectivo que al cognitivo.

El segundo reto es considerar que estos tres aspectos del pensamiento son de igual importancia. Esto contrasta radicalmente con el planteamiento jerárquico que sitúa el pensamiento puramente teórico por encima del pensamiento práctico y aplicado, y lo que es general y abstracto, por encima de cualquier cosa que solo se muestre en su particularidad.

Llegados a este punto, se nos podría preguntar: ¿Qué importancia educativa tienen las distinciones que estamos estableciendo? ¿Qué pasaría si el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso fuesen considerados como aspectos igualmente importantes a la hora de potenciar el pensamiento multidimensional en todos los niveles educativos? ¿Cuáles serían las consecuencias? ¿Cómo se podría enseñar?

Cuando fomentamos un pensamiento multidimensional, debemos procurar no dar a los estudiantes la impre-

sión de que el pensamiento crítico es la totalidad del pensamiento. Del mismo modo, debemos evitar dar a entender que las tres modalidades de pensamiento son independientes y no están en una continua transacción entre ellas. Por ello, puede ser de gran ayuda que el profesorado proponga al alumnado que encuentre ejemplos de pensamiento creativo en un capítulo de una novela que se esté discutiendo. O bien, que pregunte qué tipos de cuidado muestran los personajes en un episodio. Estas preguntas hacen que los estudiantes hagan una lectura profunda del texto porque deben ser capaces de inferir, por ejemplo, que una pregunta persistente de un personaje puede ser una muestra de su interés por comprender; o que la docilidad habitual de otro puede expresar su necesidad de ser aceptado; o bien, que la insistencia de un tercero en la precisión y la consistencia muestra su preocupación por los procesos de investigación; y que la costumbre que tiene otro de interrumpir constantemente puede indicar la falta de respeto hacia los demás miembros de la comunidad. El profesorado debe alentar a los estudiantes para que lean más allá de los niveles más superficiales del texto y descubran los significados que estos niveles esconden, de la misma manera que la prescripción de un médico, por abstracta y breve que sea, puede ocultar un firme compromiso por curar al paciente; o un poema sobre una nube puede no aportar mucha información sobre la nube pero sí puede expresar un gran aprecio por el lenguaje.

Nuestros comportamientos, afirmaciones e intervenciones –cualquier cosa que hacemos, decimos o producimos–, muestran cuánto valoramos, cuánto apreciamos, cuánto disfrutamos y cuánto queremos. Pero solo son una pequeña pista de todos los tipos de cuidado que podemos citar. Mientras que hay muchos verbos que indican «decir», pero no los usamos todos –preferimos usar frases como «él dice», «ella dijo»–, solemos emplear una gran variedad de términos diferentes para indicar formas de

cuidado, en lugar de usar solo el genérico *cuidado*. Enseñar pensamiento crítico y creativo requiere que el profesorado esté atento a no pasar por alto el magma de emociones en las que un escrito concreto se sostiene y que tenga en cuenta el cuidado como dimensión esencial de nuestra experiencia.

En mi opinión, si las escuelas se comprometieran a fomentar en cada estudiante un equilibrio entre los aspectos creativos, críticos y cuidadosos del pensamiento, se daría un cambio radical en la naturaleza de la educación. Las técnicas pedagógicas que buscan practicar el pensamiento crítico a expensas del creativo y el cuidadoso, deberían excluirse a sí mismas. Un aula debería ser una comunidad de investigación que facilitara el pensamiento creativo y cuidadoso. No debería ser solamente una fábrica de producción de operaciones intelectuales totalmente indiferentes, o casi hostiles, a la consideración, el respeto y el aprecio que los miembros del grupo pueden tener entre ellos o hacia las cuestiones que estudian.

Necesitamos saber, mucho más de lo que ahora sabemos, cómo alejarnos de la reglamentación estricta del pensamiento que hoy día caracteriza la educación, para poder avanzar hacia la liberación y la estructuración de sentimientos, de valores y de significados que deberían caracterizarla.

Aun viendo las dificultades, tenemos la impresión de dar un paso adelante, más allá de la mentalidad mercantil de la escuela que concibe la educación solo como preparación para ocupar hileras en las casillas de una sociedad «multiencajillada». Lo que afirmamos en este libro representa un esfuerzo por contribuir a este paso adelante, especificando algunos de los conceptos y criterios indispensables para idear una educación que haga justicia al espíritu de los grandes descubrimientos e invenciones de la humanidad.

Agradecimientos

Seguramente este libro no existiría si hace unos 27 años Eulàlia Bosch no me hubiese animado a emprender la aventura de conocer a Matthew Lipman en el IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). Siempre la escucho con atención y, aunque en aquel momento no sabía muchas de las cosas que se suponían necesarias para aquel viaje, confié plenamente en ella y en su encargo. Tampoco existiría si Irene de Puig no me hubiese apoyado con tenacidad y paciencia. Y si Matthew Lipman no hubiese puesto en mis manos todos los textos que quería reunir en su último libro, antes de que fuese demasiado tarde para él. Mi agradecimiento más profundo a Eulàlia y a Irene, mis maestras. A Matthew Lipman, por su generosidad, sus enseñanzas y su afecto.

Mi agradecimiento a Blanca Zaragüeta, por acompañarme durante este tiempo y por confiar en mí. Gracias también a las personas con las que he compartido parte de este camino, por su cuidado y su saber: Anna Baiges, José Luis Samper, Félix de Castro, Angélica Sátiro, Iñaki Andrés, Glòria Arbonès, Carla Carreras, Carme Ripoll, Maite Sbert, Dora Muñoz, Maribel Pomar, Josep M. Terricabras, Joan Manel del Pozo, Ramon Espelt, Pep Subirós, Ann Margaret Sharp, Philip Guin, Maughn Gregory, Helen Kay, Matilde Martínez... Y a todas las personas y las escuelas que hacen que la filosofía esté en las aulas.

Índice

Introducción 9

PARTE I

1. Las dimensiones transactivas del pensamiento ... 15

Pensamiento multidimensional 15

Derecho a la capacidad de pensar 23

2. Educación del pensamiento crítico 25

¿Qué puede ser el pensamiento crítico? 25

*Los resultados del pensamiento crítico
son los juicios* 30

El pensamiento crítico se basa en criterios 34

Metacriterios y megacriterios 37

Criterios como bases de comparación 38

La necesidad de los estándares 40

El pensamiento crítico es autocorrectivo 41

*El pensamiento crítico muestra sensibilidad
por el contexto* 42

Indicadores de pensamiento crítico 47

La educación profesional y el cultivo de la
capacidad de juicio 50

Pensamiento crítico y falacias informales 55

Las falacias como «galería de los acusados» 55

El significado de los valores regulativos 56

<i>Usar los valores regulativos para establecer estándares de razonabilidad</i>	65
<i>Tabla de formas de validez</i>	67
<i>El papel de los ejercicios sobre los valores regulativos en la enseñanza de pensamiento crítico</i>	69
3. Educación del pensamiento creativo	73
El aspecto principal de la obra de arte como estándar de la propia obra	73
El pensamiento creativo bajo una perspectiva crítica	74
Novedad, problematicidad e inteligibilidad	78
Pensamiento ampliativo	81
Pensamiento desafiante	83
Pensamiento mayéutico	84
Pensamiento creativo y cuidadoso	86
Pensamiento creativo y crítico	87
Movimientos cognitivos en el proceso creativo	88
Creatividad y diálogo en la comunidad de investigación	89
Creatividad y capacidad de pensar por uno mismo	91
4. Educación del pensamiento cuidadoso	95
El lugar de las pasiones en el pensamiento	95
El pensamiento cuidadoso se ocupa de cuestiones de importancia	96
Algunas formas de pensamiento cuidadoso	98
<i>Pensamiento apreciativo</i>	99
<i>Pensamiento afectivo</i>	101
<i>Pensamiento activo</i>	103
<i>Pensamiento normativo</i>	104
<i>Pensamiento empático</i>	105

PARTE II

5. Contribuciones de la filosofía a la democracia deliberativa	111
Preparar a los estudiantes para ser ciudadanos de una democracia.	111
Requisitos para la práctica democrática	116
Los mecanismos de la deliberación pública	120
Enseñar pensamiento de alto nivel mediante la filosofía	124
<i>Pensamiento crítico</i>	126
<i>Pensamiento creativo</i>	128
<i>Pensamiento cuidadoso</i>	129
El papel de la comunidad de investigación deliberativa.	132
El nuevo significado del sondeo deliberativo	137
<i>Bibliografía</i>	141
<i>Agradecimientos</i>	147

