



YAMILE PATRICIA ZAPATA MAYA

**LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO:
ENTRE LIPMAN Y VYGOTSKI**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Filosofía

Bogotá D.C., 15 de febrero de 2010

**LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO:
ENTRE LIPMAN Y VYGOTSKI**

**Trabajo de Grado presentado por Yamile
Patricia Zapata Maya, bajo la dirección del
Profesor Diego Antonio Pineda Rivera, como
requisito parcial para optar al título de
Licenciada en Filosofía**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Filosofía

Bogotá D.C., 15 de febrero de 2010

TABLA DE CONTENIDO

CARTA DEL DIRECTOR.....	7
<u>AGRADECIMIENTOS</u>	11
<u>INTRODUCCIÓN</u>	12
1. <u>APROXIMACIONES A LA NOCIÓN DE “PENSAMIENTO CRÍTICO” DE MATTHEW LIPMAN</u>	16
1.1. <u>Antecedentes de la noción de “pensamiento crítico” de Matthew Lipman</u>	18
1.2. <u>La importancia del pensamiento crítico en la educación</u>	25
1.3. <u>Los juicios como productos del pensamiento</u>	29
1.4. <u>La caracterización lipmaniana del pensamiento crítico</u>	32
1.4.1. <u>El pensamiento crítico se basa en criterios</u>	33
1.4.2. <u>El pensamiento crítico es autocorrectivo</u>	36
1.4.3. <u>El pensamiento crítico es sensible al contexto</u>	37
1.5. <u>El pensamiento crítico e investigación filosófica</u>	38
2. <u>PRESUPUESTOS VYGOTSKIANOS EN LA IDEA DE “PENSAMIENTO CRÍTICO” DE LIPMAN</u>	46
2.1. <u>El lenguaje como elemento mediador de nuestra cultura y como instrumento esencial del desarrollo de nuestros procesos Psicológicos Superiores</u>	50

2.2. Relación pensamiento – lenguaje y su función social.....	56
2.3. El desarrollo del pensamiento conceptual y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en L. Vygotski.....	61
2.4. Formación social de la mente.....	69
3. <u>LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE UNA PERSPECTIVA LIPMANIANA.....</u>	<u>73</u>
3.1. <u>Relación entre el pensamiento crítico de Lipman y la formación social de la mente de Vygotski.....</u>	<u>75</u>
3.1.1 <u>Lenguaje y pensamiento reflexivo.....</u>	<u>75</u>
3.1.2. <u>¿Cómo se forma el pensamiento crítico?.....</u>	<u>82</u>
3.1.2.1 <u>Interiorización y formación de conceptos.....</u>	<u>82</u>
3.1.2.2 <u>La mediación de la comunidad de indagación.....</u>	<u>90</u>
<u>CONCLUSIONES.....</u>	<u>98</u>
<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	<u>108</u>

AGRADECIMIENTOS

En esta etapa de mi vida que se va cerrando quiero agradecer a todas las personas que me han acompañado en este camino y que de una y otra forma, han hecho posible los logros hasta aquí alcanzados.

A mis padres, Yolanda y José, y mis hermanas, Adriana y Claudia, por su apoyo incondicional en los momentos buenos y malos, por la comprensión y el amor que me han brindado y que me ha dado motivos para seguir construyendo el camino de la vida. A Gabriel, por confiar y creer en aquello que soñé y con quien quisiera seguir compartiendo como éste, muchos otros proyectos y anhelos. A mis compañeras de carrera y de colegio, con las cuales he compartido largas horas de café y buenos momentos, momentos que deseo nunca dejen de ocurrir. Al Profesor Diego Antonio Pineda, quien me acompañó en este tiempo de investigación personal y en quien pude encontrar, a través de su formación docente y filosófica, el verdadero sentido de ser maestro, la pasión y la responsabilidad tan grande que conlleva el tener una formación filosófica.

Dedico todo el esfuerzo y todo lo aprendido a Iván Camilo, el motivo y la razón de todo esto.

INTRODUCCIÓN

Nadie puede decirle a otra persona cómo pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores, puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia.

(Dewey, 1989, 21)

Hacia los años setentas y ochentas, dentro del marco de una transcendental crisis educativa que atraviesa los Estados Unidos, surge un interés particular por formular distintas alternativas que logren salvar el abismo existente entre el conocimiento teórico adquirido de las escuelas y el adquirido en la vida práctica y diaria, de tal manera que el pensamiento se construya de elementos realmente significativos y útiles para el desarrollo social e intelectual del individuo. En este propósito surge el *pensamiento crítico* de Lipman, como un ejercicio filosófico interesado por la formación de un “pensamiento de alto orden”, que salvaguarde la riqueza de la experiencia humana y la conecte con los contenidos mentales, en la tarea propia de hacer del pensamiento la

fuerza primordial sobre la cual es posible producir razonamientos, juicios y acciones mejores, y por tanto, individuos mejores.

Sin embargo, el trabajar sobre la noción de pensamiento crítico de Lipman sin buscar en sus raíces sus verdaderos propósitos y significados deja vacío dicho estudio y nos quita la posibilidad de ver su importancia y todo lo que puede lograr en su despliegue.

Por esto, el problema que ha motivado el curso de la presente investigación es la búsqueda de los fundamentos psicológicos y filosóficos que tiene la perspectiva lipmaniana de pensamiento crítico. Cuando hacemos una lectura minuciosa y cuidadosa de sus obras, es posible encontrar rastros que nos guían a la solución del problema planteado, y aunque Lipman no es muy explícito en este tema, la influencia de los postulados de la psicología soviética -siendo más exactos, los postulados de Lev. Semionovich Vygotski- son bastante notorios y visibles, y nos permitirá la fundamentación que buscamos.

Hacia el año 1917, bajo la influencia de revolución rusa y el pensamiento marxista, surge la necesidad de una nueva forma de ver y entender al hombre, que lo deje de visualizar como un simple producto del tiempo y los hechos transcurridos en la historia y lo ubique como un sujeto activo dentro de su entorno sociocultural. Con el filósofo y psicólogo Lev S. Vygotski tenemos este giro en la concepción del individuo, ya que lo estudia a éste en relación con su medio e inmerso en contextos culturales y relaciones sociales que, sin duda, influyen en la formación de su pensamiento, su forma de concebir el mundo, de comportarse y mostrarse ante él.

Estamos hablando entonces de la teoría vygotskiana de la formación social de la mente, dentro de la cual se entiende al pensamiento no como algo que se da de forma solitaria en un lugar llamado mente, sino como un proceso dinámico que involucra una

serie de tareas sociales e individuales¹, ejecutadas en gran parte a través del lenguaje como un instrumento mediador.

Dentro de este marco, comienza el excitante camino por la búsqueda de un pensamiento de mejor calidad, que desarrolle funciones psicológicas superiores. Para esto, Vygotski lanza una propuesta educativa conocida como la Zona de Desarrollo Próximo, como el campo donde cada individuo puede trabajar por el perfeccionamiento de su pensamiento, entendido éste dentro de su naturaleza social. Recorreremos así un camino vygotskiano que nos llevará desde la investigación acerca del lenguaje como un hecho social a la investigación de nuestro razonamiento y pensamiento, proporcionando los elementos claves sobre los cuales Matthew Lipman concibió su teoría filosófica educativa. Me aventuro entonces a examinar en qué consiste esta propuesta en torno a la formación del pensamiento crítico y determinar las relaciones que tiene con la concepción vygotskiana de la formación social de la mente.

Empezaré con un análisis detallado de la noción y caracterización del pensamiento crítico de Lipman, que nos ubique y prepare para entender los nexos que tiene con la teoría sociocultural de Vygotski, la cual será tratada por aparte en el segundo capítulo. Rescataremos en este camino la importancia de la relación pensamiento- lenguaje, para la formación del pensamiento crítico y la ejecución de la actividad judicativa, en los propósitos comunes de los dos autores de trabajar por un pensamiento de orden superior a través de una propuesta educativa.

¹ Para el presente trabajo investigativo es fundamental tener claro desde el principio que dentro del marco del análisis de la formación del pensamiento, se entiende a éste, desde la perspectiva vygotskiana y por lo general en la mayoría de construcciones teóricas, no como un elemento apartado que se deba estudiar por sí solo, sino que se entiende directamente relacionado con el acto de pensar. Por lo tanto, de aquí en adelante, cada vez que nos refiramos al estudio del pensamiento, lo tomamos a éste, como el acto de pensar y todos los procesos que involucra esta acción. Por esto Vygotski funda su teoría desde el reconocimiento de la naturaleza social del pensamiento, la cual veremos con más detenimiento en el segundo capítulo. Siguiendo esta línea y desde la perspectiva lipmaniana de pensamiento crítico, se toma al pensamiento también como un acto mental que surge de una serie de procesos y actividades determinadas.

La estructuración de los tres capítulos de este trabajo, se hará con base en las obras principales de cada autor, tomando especialmente *Pensamiento complejo y educación* de Lipman, y *Pensamiento y lenguaje* de Vygotski. Se utilizarán otras obras creadas por los mismos pensadores, además de una bibliografía secundaria.

Antes de dar inicio a este estudio, es preciso dejar claro que mi interés por el pensamiento lipmaniano se centra en su noción de pensamiento crítico. Por lo tanto no me referiré a su programa de Filosofía para Niños, y me basaré más en sus textos teóricos que en sus novelas filosóficas. Del mismo modo se deberá tener presente que no me saldré del marco conceptual de la formación social de la mente de Vygotski, así que no abordaré la totalidad de su sistema psicológico, ya que no es el tema de mi investigación.

Dejo en estas hojas el fruto de año y medio de trabajo originado a partir de la convicción y un interés particular porque la filosofía no se trate sólo de estudios teóricos sino que sirva realmente para la formación de un estilo de vida filosófico, responsable por nosotros mismos y por lo que hagamos en el espacio donde nos encontramos, convencida que esta disciplina tiene un compromiso social y educativo grandísimo con toda la comunidad.

1. APROXIMACIONES A LA NOCIÓN DE “PENSAMIENTO CRÍTICO” DE MATTHEW LIPMAN

Aunque la filosofía está interesada en muchas cosas, hay tres puntos básicos en los cuales es más insistente: (1) debemos aprender a pensar tan clara y lógicamente como nos sea posible; (2) debemos mostrar la relevancia que tiene esa forma de pensar para los problemas con los que nos enfrentamos; y (3) debemos pensar de una forma tal que nos permita descubrir alternativas frescas y que estemos siempre abiertos a nuevas opciones.

(Lipman, 1980, 199)²

Probablemente muchas veces hemos estado inmersos en distintas situaciones donde se apela a un “pensamiento crítico”, donde se nos invita a que pensemos de dicha manera en torno a ciertas situaciones de nuestra vida y se nos advierte que todo puede resultar mejor si la disposición crítica está siempre presente. Y no nos referimos exclusivamente al ámbito filosófico, pues se nos habla de pensar críticamente en torno a las ciencias sociales, a lo que pasa en el mundo, frente a todo lo que escuchamos e inclusive frente a las ciencias exactas.

Sin duda, el campo en que más ha hecho hincapié en este tema ha sido el educativo, donde parece, hacia las últimas décadas, se ha puesto de moda y se propone

² Para el trabajo en curso se utilizará la traducción al español *La filosofía en el salón de clases* escrita por Diego Antonio Pineda Rivera.

inculcar dicho pensamiento en todos los individuos. Estos son algunos de los conceptos con los que nos encontramos a diario sobre el “pensamiento crítico” en la educación.

La habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas. (Chance, 1986, 6)

Un proceso consciente y deliberado que se utiliza para interpretar o evaluar información y experiencia con un conjunto de actitudes y habilidades que guíen las creencias fundamentales y las acciones. (Mertes, 1991, 24-25)

El tener un pensamiento crítico parece, desde esta óptica, una disposición mental que ayuda a realizar procesos como analizar, evaluar, observar, etc., con miras a la guía de actitudes y acciones. Pero, si estamos atentos, pareciera más bien un pensamiento que nos permite realizar un cierto número de operaciones mentales, aunque no está muy claro cuáles sean. El concepto de este pensamiento crítico se ofrece tan abstracto y general que es imposible tener una noción actual y clara sobre lo que tanto nos piden que tengamos en los distintos ámbitos de nuestra la vida.

A continuación, me propongo hacer un estudio juicioso y detallado de lo que en realidad podemos nombrar como “pensamiento crítico”. Y para esto, se hará necesario enmarcarlo siempre dentro del ámbito filosófico, pues, sin duda alguna, una de las tareas fundamentales de la filosofía debe ser la clarificación de conceptos, de tal manera que en su ejercicio nos alejemos de las ideas vagas e imprecisas que tanto daño hacen a la estructura mental. Nos interesaremos, entonces, por hacer un recorrido por la noción de pensamiento crítico a partir de Lipman, rastreando las influencias que recibe de distintos pensadores, para llegar al núcleo de su propuesta filosófica que lleva el mismo nombre, intentando precisar en qué consiste, las razones bajo las cuales surge, sus elementos y, sin duda, su relación con la práctica educativa, la cual lo define en gran parte.

Estudiaremos y analizaremos en las siguientes páginas la noción de “pensamiento crítico” de Lipman, como un pensamiento de naturaleza filosófica que nos ofrece las herramientas indispensables para la mejora y perfeccionamiento del mismo,

en un interés particular de protegernos contra la adquisición acrítica de conocimiento y establecer una conexión útil y vital con la vida real.

Es un hecho harto constatado -dice Lipman- el profundo abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real. Y también somos plenamente conscientes del peligro que supone la adquisición acrítica de conocimiento que vamos asimilando. Es por ello por lo que se ha generado un movimiento preocupado por el papel del pensamiento crítico en la educación. (Lipman, 1997a,172)

Recorreremos entonces, de la mano de Lipman, el camino donde nace y se desarrolla su propuesta filosófica educativa que se interesa en formar un pensamiento cuidadoso, ordenado, prudente y razonable, y particularmente el modo como éste va desarrollando una concepción propia del “pensamiento crítico”. Empezaremos por mirar las antecedentes más importantes de dicha noción.

1.1. Antecedentes de la noción de “pensamiento crítico” de Matthew Lipman

Cuando, desde la perspectiva de Lipman, hacemos un recorrido histórico intentando vislumbrar aquellos autores e ideas filosóficas que dieron luces para formular lo que hoy llamamos “pensamiento crítico”, nos encontramos con tres importantes fuentes que contribuyeron enormemente a conformar dicha idea, gracias al proceso filosófico que se tejía dentro de ellas mismas; a saber: (1) la tradición pragmatista norteamericana, especialmente la filosofía de John Dewey; (2) la herencia de la idea de “formación” presente en Kant y en el idealismo alemán; y (3) el surgimiento de la lógica informal. Antes de entrar a fondo en la idea lipmaniana de pensamiento crítico, es conveniente, entonces, hacer un breve repaso, de la mano del propio Lipman, de cada uno de estos antecedentes fundamentales de su proyecto filosófico.

Desde el siglo XIX, y particularmente en los Estados Unidos, se puede empezar a rastrear el surgimiento de un especial interés por hacer de la filosofía y su sistema algo útil y vivo, que no se quede en meras fabricaciones de academia dedicadas a las personas más doctas en la materia, sino que sea una filosofía que toque a todo individuo

y su manera de vivir, una filosofía que vaya más allá de las puras concepciones teóricas, una filosofía que sea aplicada. Este interés está presente tanto en Emerson como en William James, junto con Peirce, los principales precursores del pragmatismo. Del mismo modo, lo podemos ver en Josiah Royce, quien, en 1881, con su obra *Primer of Logical Analysis for the Use of Composition Students*, hace un gran aporte al llamar la atención sobre la toma de conciencia de la responsabilidad social que tiene el sistema de la lógica al ser útil desde el punto de vista educativo, proponiendo una lógica que trabaja desde una filosofía comunitaria, donde la comunidad es una comunidad de interpretación que comparte y crea significados constantemente. Este punto de vista de “comunidad” lo comparten tanto Charles Peirce como John Dewey, quienes consideran que el trabajo de investigación, científica y filosófica, se da siempre en el marco de una comunidad.

En su obra *Cómo pensamos* (1989), Dewey hace a la vez un examen y una propuesta en torno a lo que significa el pensamiento reflexivo y sobre las posibilidades y condiciones de su desarrollo en el campo de la educación, evitando caer en el error continuo de encasillar la mente y reglamentar sus procedimientos, mostrando cómo el individuo, mediante el análisis y la reflexión sobre sus propias conductas, y especialmente en cuanto está atento al modo como efectivamente piensa, puede generar cambios, hipótesis y experimentos que les permitan explorar nuevas posibilidades y, examinarlas tanto a la luz de sus supuestos más fundamentales como de sus consecuencias posibles.

Dewey trata, entonces, de analizar y mostrar cómo la conducta humana se puede guiar y puede generar cambios desde el método transversal de la investigación científica, en un proceso prescriptivo que pasa de lo que es a lo que debería ser. Este interés e inclinación por la investigación científica enmarca la relación que debería tener la educación con dicho elemento y con el pensamiento reflexivo, defendiendo la idea de la reconstrucción de la educación con base en el modelo de la investigación y haciendo de los propios estudiantes investigadores potenciales.

Esta manera de entender el asunto, piensa Lipman, puede ser reinterpretada en el sentido de que la investigación filosófica (y no sólo la científica, como pensaba Dewey) puede ser base esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, al dejar un espacio abierto donde cada individuo expone sus puntos de vista en relación con su entorno, de tal forma que, entre ese grupo social, se converse, se difiera, se indague y se construyan nuevos conceptos. Según Lipman (1997a,165) Dewey sitúa la filosofía como una forma especial de cognición no científica que se interesa por el juicio de valor como única forma de investigación, el juicio del juicio; un criticismo del criticismo. Esta idea sobre el ejercicio del pensamiento es vista por Lipman bajo una nueva luz: como la idea de enseñar a razonar a través de la filosofía. (Lipman, *La filosofía y el desarrollo del razonamiento*)³

Pero, ¿por qué precisamente, según Lipman, es la investigación filosófica la que proporciona la herramienta básica del proceso educativo? Porque es precisamente el pensamiento reflexivo, que difiere notablemente el pensamiento ordinario, y cuyas herramientas básicas nos proporciona el ejercicio del filosofar, el que “conoce las causas de las ideas, las condiciones bajo las cuales se piensa” (Dewey citado por Lipman,1997a,163) . En ese sentido, es el ejercicio de la reflexión filosófica como parte integral de todo aprendizaje, lo que nos conduce hacia aquella *libertad intelectual* que, al tiempo que se funda en la capacidad para indagar sobre uno mismo como individuo, sobre el mundo y su carácter problemático, proporciona las herramientas con las cuales construir, la capacidad para examinar el propio razonar y ofrecer mejores razones para aquello que pensamos, somos o hacemos.

Ahora bien, en la medida en que pensar filosóficamente implica pensar por sí mismo, ello exige al individuo una inmensa responsabilidad intelectual, pues, por ser

³ El presente texto fue publicado en portugués en una biblioteca de la Universidad de Sao Paulo. Se puede obtener el texto original en portugués en la siguiente dirección electrónica: www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/filosofia/pensar/pensar1-2.html. La traducción utilizada es de Diego Antonio Pineda Rivera.

responsable de sus pensamientos y de su forma de razonar, y porque el pensamiento se interesa por lo que produce en nuestras acciones y en el mundo, todo pensamiento -y también el pensamiento filosófico- se interesa por su efecto práctico. Éste es, sin duda, un elemento esencial del pragmatismo desde sus orígenes que, ni Dewey ni el propio Lipman, dejan nunca de subrayar.

De otra parte, desde esta misma perspectiva pragmatista, la filosofía no es un lujo cultural reservado a unos pocos, sino un bien público del que pueden y deben participar todos los ciudadanos. El ejercicio filosófico, entonces, no sólo debería involucrar y comprometer a filósofos de profesión, sino también a individuos del común (maestros, trabajadores, e incluso niños, como lo defiende Lipman), pues la filosofía es un elemento esencial en la construcción de una sociedad y una cultura democrática.

Es importante hacer notar, sin embargo, que este surgimiento e interés por este tipo de filosofía aplicada, que Lipman hereda de Dewey, no la recibe únicamente de voces pragmatistas, sino que también recibe influencia de voces reveladoras y fuertes de siglos atrás. Entre éstas, se retoma muchos elementos valiosos de la idea de “formación” promulgada por el idealismo alemán, particularmente la realización de la ilustración tal como la plantea Kant (Cf.,1999,65) una ilustración que se basa en la libertad del ejercicio de la propia razón, al ser cada uno dueño de su propia razonabilidad.

Immanuel Kant participa en la apuesta de responsabilidad intelectual y edificación de la razón, en la medida que defiende el educar y formar desde la infancia para que las personas piensen por sí mismas, de tal manera que se someta a los principios universales en vez de que las otras personas piensen por ellos (Cf., Kant, 1989). Para Kant, la razón es el tribunal y es la que juzga, lo que nos permite resaltar la importancia de una mejora del pensamiento desde la crítica a la razón misma, una crítica que lleva, en el camino kantiano, a la instauración de principios universales que pone la razón y rige las acciones de los sujetos, siendo estos principios productos del movimiento del pensamiento, criterios fundamentales que producen juicios y maneras de actuar, estilos de vida razonables, responsables y, sobre todo, lo más importante,

autónoma, donde nuestra propia razón nos dicta nuestras reglas y máximas, ya que en la ética kantiana no se acepta leyes que rijan nuestro comportamiento fuera de nuestra razón, promoviendo de esta manera, un principio autorregulador de la voluntad, que es completamente autónomo.

He aquí las máximas de la inteligencia común, según Kant: [...] 1.º, pensar por sí mismo; 2.º, pensar en sí, colocándose en el puesto de otro; 3.º, pensar de manera que se esté siempre de acuerdo consigo mismo. La primera, es la máxima de un espíritu *libre de prejuicios*; la segunda, la de un espíritu extensivo; la tercera, la de un espíritu *consecuente*. La tendencia a una razón pasiva, por consiguiente, a la heteronomía de la razón, se llama *prejuicio*; y el mayor de todos es representarse la naturaleza como no hallándose sometida a estas reglas que el entendimiento le da necesariamente como principio, en virtud de su propia ley; es decir, la superstición. La cultura del espíritu nos libra de la superstición como de todos los prejuicios en general; mas la superstición es el prejuicio por excelencia (en sentido elevado), porque de la ceguera en que nos coloca, y que aun nos impone como una ley, resulta la necesidad de ser guiados por otros, y por consiguiente, la pasividad de la razón. (KANT, Immanuel. *Crítica del juicio*, par. 40)

Es por esto que Kant acude a una superación de los sentidos en el campo de la acción, llevándonos al uso práctico de la razón, una razón que significa la capacidad de elegir la propia acción, independientemente de las motivaciones, los impulsos, las necesidades y las pasiones sensibles de agrado o desagrado. Hablamos entonces de una voluntad racional, de una razón práctica pura que acude al imperativo categórico como la racionalidad que encuentra en el obrar su realización, pero que elevada a ella, encuentra la autodeterminación, la autonomía del querer que configura la razón última para poder obrar conforme al concepto y al criterio, a diferencia del querer heterónimo. (Cf. Hoffe, 1986, 163)

Kant aclara que este ser racional no significa obrar independientemente de todo, pues es consciente de que, como hombres, vivimos en una sociedad que influye en muchos campos, pero donde la razón siempre se manifestará por medio de la autorreflexión, en la medida que esta razón lleva a la autoexperiencia moral del ser racional, que se manifiesta en juicios morales sobre las acciones (Cf. Hoffe, 1986, 189), lo que indicaría que se manifiesta también en la toma de posiciones y en el futuro

obrar, una forma de pensamiento que conduce a la filosofía práctica, desde la apuesta por el formar el hombre en el despliegue de la razón, que en el camino de la Ilustración, no es nada distinto al valor de servirnos de nuestro propio entendimiento, que la apuesta por el pensar por sí mismo.

Por otro lado, y sumado a esto, el siglo XIX fue una época donde, gracias al triunfo y predominio de las ciencias, se logra un distanciamiento con la inflexibilidad y estatismo del humanismo clásico, cobrando vida los métodos dinámicos y flexibles de investigación de la ciencia, dando las condiciones perfectas para el surgimiento del estudio de un tipo de lógica conocida como “lógica informal”, y de la cual Lipman rescata su interés particular por un cambio de concepción de la utilidad de la filosofía, mediante la construcción de lo que puede ser un “pensamiento crítico”, siendo posible en gran parte desde el campo de la educación.

Hacia 1952, aunque bajo el marco de la lógica formal, este interés tuvo sus primeras manifestaciones a través de figuras como Max Black, quien propone un texto de lógica titulado “El pensamiento crítico”; también encontramos la lógica británica, Susan Stebbing con su texto *Thinking to some purpose*, donde habla sobre el valor del pensamiento lógico; Monroe Beardsley con su *Practical logic*, y muchos otros construyen en el intento de una lógica viva y renovada. Se constituye así el comienzo de un movimiento que intenta rescatar el uso de la lógica de aquellos cuartos sobrios y encerrados, para ponerla en un terreno vivo y útil, no sólo para ejercicios enumerados, ni tratados especializados del lenguaje, sino para el lenguaje normal y cotidiano de todo ser humano.

Posteriormente, y a partir de un congreso celebrado en Canadá en el año 1978, donde nace la revista *Newsletter of Informal Logic*, con la participación de personajes como Ralph Johnson, Anthony Blair, Howard Kahane, Douglas Walton, Robert Ennis, Alex Michalos, y especialmente gracias a Michael Scriven, nace la formación del movimiento de la lógica informal como tal, entendida ésta como “una concepción abierta y liberal, que abarca desde aquellas cuestiones teóricas como la teoría de la

falacia y del argumento, pasando por los aspectos prácticos (por ejemplo cómo mejorar la estructura de los argumentos cotidianos) hasta las preocupaciones pedagógicas”, y cuyo fin era “salvar la filosofía” y “contribuir a la mejora de la enseñanza de las habilidades fundamentales”. (Lipman, 1997a, 167)

El auge del movimiento del pensamiento crítico se encuentra entonces fuertemente influenciado por la corriente de la lógica informal desde los años setentas, bajo el postulado de que, si la lógica desea servir a la mejora del razonamiento, debe atender al lenguaje natural y cotidiano, tomando en cuenta los argumentos ordinarios y no sólo los teóricos (Lipman, 1997a, 167). Estas formulaciones en torno a este tipo de lógica se traducirán más tarde, dentro del marco del pensamiento crítico lipmaniano, como la lógica de las buenas razones, “que a diferencia de la lógica formal, -dice Pineda- no opera siguiendo reglas sino construyendo y aplicando criterios; que, en vez de basarse en la aplicación consciente de las reglas universales y públicas, tiene un carácter intuitivo; y que, en vez de que la validez de sus reglas dependa del rigor formal de un sistema autorregulado, deben a los contextos particulares de intercambio conversacional su significado y valor”. (Pineda, 2008, 240)

De esta manera, la noción de pensamiento crítico de Lipman se nutre con el aporte de distintas ramas filosóficas, que se interesan por la importancia de formar individuos con un pensamiento razonable, investigativo y comunitario, que suscite una filosofía práctica que tome un papel activo en la vida diaria, que genere inquietudes, experimentos, descubrimientos y cambios, pero ante todo, sea un pensamiento autónomo, crítico y responsable. La idea lipmanina de pensamiento crítico no surge entonces de la nada. Hacia 1980, Lipman encuentra en todos estos elementos las raíces y fundamentos de una propuesta filosófica y educativa conocida regularmente como “*el pensamiento crítico*”; una construcción teórico-práctica que nace especialmente de su interés por el significado de la educación para una democracia y de la crisis social y educativa que, hacia finales de los años sesentas y comienzos de los setentas, se da en los Estados Unidos, tras su particular inquietud cuando en 1968, dando clases de lógica

en la universidad de Columbia, se percató del poco interés que poseen los estudiantes por pensar y aprender, y de la irrelevancia que tiene el poco conocimiento que adquieren en su vida, volviendo el aprendizaje como un asunto de memoria y un proceso mecánico.

Es a raíz de esta inquietud que la figura del pensamiento crítico empieza a apoderarse de los estudios e intereses de Lipman, construyendo su propia visión de este tipo de pensamiento, y creando como una forma de desarrollarlo su programa “Filosofía para niños”, en el cual se busca, a través del ejercicio filosófico, mejorar en ellos su capacidad de razonar, su comprensión ética, crecimiento personal e interpersonal, entre otros objetivos, que se encuentran atravesados por la formación del pensamiento crítico, pues Lipman sabía bien que, para atacar el problema del sentido educativo, no era suficiente la enseñanza para el mero pensamiento, sino que era indispensable la enseñanza para el pensamiento crítico (Cf. Lipman, 1997a, 160). Sólo podremos comprender, entonces, el significado y relevancia de la noción de este pensamiento lipmaniano si miramos el lugar que tiene en la educación.

1.2. La importancia del pensamiento crítico en la educación

Al enfrentarse por décadas a un sistema de enseñanza cuyo objetivo parecía ser inyectar la mayor cantidad de conocimientos, sin darles una brújula y una razón diferente al deseo de garantizar la entrada de los individuos al mercado laboral, Lipman pone de presente el papel tan irrelevante que cumple el conocimiento en la vida diaria y práctica en una sociedad que debería estar en un proceso de preparación no sólo laboral, sino también intelectual y social.

¿Cuál es el mejor modo de desarrollar los conocimientos en los aprendices? ¿Qué fin se ha de perseguir con esa labor? ¿Cuál es el camino indicado para la cultivar la razón? Las preguntas que aquí salen a flote son las mismas que muchos filósofos, psicólogos y maestros le han formulado a lo largo de los siglos al sistema educativo, y

son también las que le formula Lipman cuando, en los años setentas y ochentas atraviesa su más grande crisis.

Desde estas décadas, investigadores cognitivos, diseñadores curriculares y profesores de habilidades cognitivas, entre ellos Matthew Lipman, inician un proceso de investigación acerca de la forma en que se está impartiendo el conocimiento en escuelas y universidades, intentando encontrar la razón por la cual los objetivos educativos fracasan y termina convirtiéndose la educación en la mera transmisión de conocimientos inútiles, lo que se refleja, además, en una sociedad cada vez más desinformada, desorientada, mentalmente acrítica y, por ello, menos democrática.

En sus investigaciones, Lipman rescata y resalta la gran importancia de dar un giro a la educación, donde se pase del simple “enseñar para aprender” a una enseñanza que cultive efectivamente el pensamiento; es decir, una enseñanza donde el pensamiento sea su primera y plena finalidad. Ahora bien, esta educación debe apostarle a ir más allá del pensamiento natural, del cual todos venimos dotados, y debe apostarle a una educación para un pensamiento crítico, un pensamiento de calidad, un pensamiento que vuelva sobre sus mismas raíces, que se vuelque y que se piense a sí mismo, dando así el primer y fundamental paso para su mejoramiento, antes de dar un salto directo sobre sus contenidos.

Desde aquí, este pensador lanza su propuesta de la “formación del pensamiento crítico”, dándole a la filosofía la responsabilidad de la investigación y el desarrollo de la capacidad de razonamiento, y como una respuesta a la necesidad global y social de formar mentes críticas y responsables que aporten en una educación de calidad y en la construcción de una sociedad cualitativamente mejor. Su noción de pensamiento crítico se desarrolla dentro de una filosofía que acude a la investigación intelectual cooperativa y autocorrectiva, heredada del matiz investigativo de la filosofía y la pedagogía de Dewey, y dentro de un claro interés por el perfeccionamiento del razonamiento, de la cual se ocupa también la lógica informal, como base esencial de un nuevo modelo educativo. Tampoco es raro, debido a su investigación y a la influencia recibida,

encontrar en la propuesta de Lipman un enfoque claro a la formación de un pensamiento que, al tornarse crítico, requiere obligatoriamente una responsabilidad intelectual, en razón de que, como se nombró anteriormente, en su movimiento de volcarse y pensarse a sí mismo, cuestiona y reflexiona sus contenidos, patrocinando aquella libertad intelectual promulgada años atrás.

Por otra parte, tenemos que, en el orden del razonamiento, siempre se ha hecho la conexión entre causas y efectos; medios y fines; relaciones que permiten establecer escalas, peldaños, enlaces que justifican hasta cierto punto el resultado del proceso del razonamiento hecho, en el cual empiezan a surgir los diferentes instrumentos racionales de los que nos valemos los hombres como seres pensantes. A Lipman le preocupa especialmente hasta qué punto la educación actualmente existente promueve mejores hábitos de razonamiento y, sobre todo, cómo puede la filosofía, como elemento central de un currículo que pretende desarrollar el pensamiento crítico, colaborar en dicha tarea.

[...] El cultivo del razonamiento no se puede llevar a cabo de forma conveniente a no ser que existan criterios que nos permitan distinguir entre un buen y un mal razonamiento; y solamente la filosofía nos ofrece tales criterios. Si deseamos estudiantes competentes en las habilidades primarias de razonamiento -y sin ellos no puede haber competencia en las habilidades de razonamiento de orden superior- no tenemos otra posibilidad distinta a la filosofía.

¿Y qué podemos decir respecto de las habilidades de razonamiento de orden superior? La filosofía es dialógica y, por ello, comprometerse en la práctica de diálogos filosóficos es una forma de cultivar las habilidades de razonamiento de orden superior, simplemente porque tales diálogos nos llevan a enfrentar los aspectos lógicos, epistemológicos, éticos o estéticos de los problemas en discusión. (Lipman, *La filosofía y el desarrollo del razonamiento*, 10)

El mundo cambia constantemente, y la historia es testigo de ello. Cambian las necesidades, la manera de abordar las cosas, el modo de conocer el mundo. Ello exige, de parte de quienes se encargan de la educación, y por supuesto de quienes se educan, una flexibilidad y desarrollo intelectual continuo. Los conocimientos tienen que ser renovados constantemente, así como los métodos a través de los cuales llegamos a ellos.

El aprendizaje es un proceso complejo, pues no se reduce a la simple asimilación de conocimientos externos, sino que supone el desarrollo de la propia capacidad de juzgar.

Junto a esta exigencia de flexibilidad y desarrollo constante, podemos ubicar fácilmente la conocida problemática del abismo existente entre la utilidad de los conocimientos teóricos adquiridos y la vida práctica real. La queja de la falta de conexión entre lo que comúnmente se establece como conocimiento y lo que enfrentan a diario los individuos en su entorno es frecuente y visible; y en el intento de salvar este abismo es donde se hace necesario rescatar la función del *pensamiento crítico*.

El pensamiento crítico es y se configura, entonces, como un pensamiento de naturaleza filosófica, que se interesa por el cultivo y el mejoramiento de razonar de cada individuo, en un proceso donde se rescata la importancia y función del conocimiento en la vida académica y social de cada persona, relacionando íntimamente la forma en que se construye un pensamiento con la forma en que se emiten juicios razonables y se ejecutan acciones sensatas.

Empezamos a hablar aquí, entonces, de una filosofía que no se centra tanto en su terminología puramente técnica y sistemática, hablamos de una filosofía que hace hincapié en las discusiones lógicas de ideas e intereses de los individuos, una filosofía que inspira una educación reflexiva, que cultiva en el individuo la capacidad de ser autocorrectivo con su pensamiento y dispuesto siempre a la investigación intelectual cooperativa sobre su propio pensar.

En últimas, la apuesta por la formación de un pensamiento crítico es una apuesta por mejorar nuestros modos y hábitos de razonamiento, por desarrollar primeramente aquellas habilidades cognitivas que nos hacen posible pensar de forma ordenada y sistemática, para después ver los resultados en la forma de construir razones, criterios, juzgar y actuar. Según Lipman:

[...] para la filosofía el desafío no es nuevo. Desde sus orígenes, ha sido la única disciplina capaz de dar los criterios -los principios de la lógica- que hacían posible distinguir entre los buenos y los malos razonamientos. La filosofía también se ha preocupado por el desarrollo de las habilidades del razonamiento, por la clarificación del

cultivo de conceptos, por el análisis de los significados y por el cultivo de actitudes que llevan a las personas a cuestionar, a investigar y a intentar, de diferentes maneras, buscar los significados y la verdad. De hecho, la filosofía ha sido tradicionalmente caracterizada por un pensamiento que se dedica al perfeccionamiento del pensamiento. (Lipman, *La filosofía y el desarrollo del razonamiento*, 2)

Uno de los objetivos básicos del pensamiento crítico es, entonces, el del perfeccionamiento de nuestra capacidad de razonar. Esto, sin embargo, no puede hacerse sin el concurso de la filosofía, pues ella es precisamente la disciplina que puede aportar lo que otras disciplinas no pueden aportar: un especial cuidado a nuestros procesos de razonamiento, de tal manera que podamos evaluar cada uno de nuestros juicios y monitorear nuestros propios procesos mentales. Una educación para el pensamiento crítico es, entonces, desde la perspectiva de Lipman, una educación filosófica.

Debemos empezar a indagar a continuación, por lo tanto, qué razones tenemos para respaldar la anterior afirmación. Lipman, en la construcción de la noción de pensamiento crítico, afirma como elemento fundamental, que los productos de nuestros pensamientos son los “juicios”. Pero, ¿a qué se refiere con los juicios y por qué ellos son la clave del pensamiento crítico?

1.3. Los juicios como productos del pensamiento

La noción de pensamiento crítico incluye en sí misma la idea de su aplicación a la experiencia, pues no puede ser crítico, considera Lipman, un pensamiento que no tiene ningún efecto sobre la vida misma. El pensamiento crítico se ocupa de la búsqueda de razones y la toma de decisiones; por ello, se interesa por la forma de utilizar nuestro conocimiento en la vida práctica (Cf. Lipman, 1997a, 172). El pensamiento crítico se centra, entonces, en la actividad judicativa, pues lo que busca es elaborar juicios que respalden la toma de posiciones por parte del sujeto pensante. Para llegar a ello, desde luego, debe hacer una serie de operaciones preliminares, como establecer conexiones entre las cosas, buscar coherencia, analizar las situaciones, etc.

En su libro *Pensamiento complejo y educación*, Lipman (Cf. 1997a, 173) nos muestra cómo a través de la historia la noción de pensamiento crítico está íntimamente relacionada con la idea de sabiduría y del saber. También nos muestra la manera en que la sabiduría es tomada como la facultad de juzgar correcta e inteligentemente, de juzgar desde el entendimiento de la experiencia, permitiéndonos vislumbrar la relación íntima que tiene la experiencia con el conocimiento. Después de todo, el conocimiento empieza desde la experiencia de los sentidos, subiendo hasta al acto de razonar, y nuestro comportamiento será sabio cuando realicemos de manera correcta nuestros juicios.

Ahora bien, como decíamos anteriormente, la apuesta por el mejoramiento del pensamiento debe destacar un pensamiento de calidad, y si éste ha de ser de calidad, es necesario que sus productos, los juicios, también así lo sean. Aquí se habla de un buen pensamiento en contraposición a un pensamiento ordinario, se habla de un buen juicio en contraposición al juicio ordinario, y si un juicio es *una determinación del pensamiento, del habla, de la acción*; serán probablemente buenos juicios aquellos productos de actos hábilmente ejecutados, orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados (Lipman, 1997b, 206-207). Esta clase de juicios se forman en la correcta aplicación del conocimiento a la práctica, constituyendo una determinación del pensamiento del sujeto que estudia y observa previamente aquello que conoce, que mira su entorno y las circunstancias que lo rodean, para seleccionar sólo aquello que es relevante, elegir y lanzar juicios buenos, sabios y cuidadosos. El pensamiento crítico se esmerará, pues, por formar en el individuo una disposición en el pensamiento que lo habitúe y le facilite esta clase de juicios.

Esta práctica autónoma judicial, que no es más que la responsabilidad intelectual (de la que también habla Kant y Dewey), nos llevan a contemplar una serie de criterios autorreguladores de nuestros juicios, a los que Lipman llamará *criterios*. Se trata de ciertas reglas que orientan el movimiento del pensamiento y, en esa medida, nos conducen hacia un estilo de vida guiado por una razón que nos dicta nuestras propias

reglas y máximas, que juzga con criterios fundamentales y que, basados en ellos, configura todo un modo de proceder autónomo, crítico y responsable.

Dicha actividad filosófica de responsabilidad intelectual que emana del pensamiento crítico⁴ exige entrelazar las experiencias de enseñar y aprender en una actividad productiva y compleja, dinámica y abierta, donde el conocimiento y la indagación se vuelven piezas claves. La actividad filosófica entra en el juego desde actividades tan simples como la problematización del saber, de las prácticas cotidianas, hasta el momento en que, poco a poco, el conocimiento pasa por una descontextualización de los saberes, llegando al estudio e indagación del diálogo, de las emociones, de los sentimientos, de las críticas, debates morales, etc.; en un proceso en el cual la construcción del conocimiento es constante, flexible y atenta a lo que lo rodea.

Cuando emitimos un juicio, o cuando tenemos una percepción, es nuestro razonamiento, en su actividad, el que produce estos resultados, pues es nuestra capacidad de razonar la que nos permite evaluar situaciones, analizar pros y contras, analizar el contexto de determinada situación y el que nos llevan a inclinarnos y a decidir lo que sería mejor según nuestra razón, tanto en el campo teórico como en el práctico.

Ahora bien, estas decisiones y consideraciones están regularmente determinadas por reglas, razones, estándares, modelos y pautas, que se configuran en su momento como elementos decisivos en la actividad judicativa, convirtiéndose en criterios para nuestro juzgar y posiblemente para nuestro actuar. Este engranaje de razones y estándares que manejamos y relacionamos constantemente en la toma de posturas y producción de juicios, opera gracias y mediante el razonamiento, elemento de vital

⁴ Lipman es muy claro en su idea de responsabilidad intelectual: el pensar por sí mismo infiere que el sujeto no siga a ciegas lo que otros dicen, sino que realice sus propios juicios sobre los sucesos, formen su propia concepción del mundo y construya sus propias concepciones de qué tipo de personas quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir. (Lipman, 1997a, 61)

importancia en la formulación del pensamiento crítico, debido al interés por trabajar en su perfeccionamiento, ya que éste se reflejará en la formulación de mejores juicios y de alta calidad.

Desde aquí es posible establecer una relación íntima entre razonamiento, juicios y criterios; y, si estamos de acuerdo en que los productos del movimiento del pensamiento crítico son los juicios, estaremos de acuerdo también en que esa importancia sobre el acto deliberativo se vuelque de igual manera sobre los elementos de los cuales se vale el individuo para tomar determinaciones, es decir, sobre los criterios, buscando un pensamiento de calidad donde sus productos lo sean también, donde los cimientos sobre los cuales fundamentamos nuestro razonamiento, sean sólidos y permitan una adecuada construcción teórico-práctica de nuestros conocimientos y nuestras vivencias.

El pensamiento crítico, desde la perspectiva de Lipman, tiene unas características específicas que lo diferencian de otras formas de pensamiento superior. Los juicios críticos, a diferencia de otro tipo de juicios, se caracterizan por el uso de criterios, su capacidad autocorrectiva y su sensibilidad al contexto. Veamos despacio cada una de estas tres características y cómo se aplican a la idea lipmaniana de pensamiento crítico.

1.4. La caracterización lipmaniana del pensamiento crítico

Hemos visto que un elemento importantísimo del pensamiento crítico es el razonamiento y que éste es fundamental para que se produzcan juicios de calidad. Sin embargo, hay tres características básicas de este tipo de pensamiento propuesto por Lipman y que van a estar siempre presente de manera transversal en todo lo que opere. A saber: el pensamiento crítico (1) está basado en criterios; (2) es autocorrectivo; y (3) es sensible al contexto. Intentaremos a continuación clarificar cada uno de estos tres rasgos definitorios del pensamiento crítico desde la perspectiva de Lipman.

1.4.1. El pensamiento crítico se basa en criterios (Cf. Lipman, 1997a, 174)

¿Estamos acostumbrados a apoyar nuestros discursos y construcciones mentales en razones, o al contrario, las apoyamos únicamente en nuestros puntos de vista y opiniones? Cuando basamos nuestros pensamientos en razones, de una y otra forma estamos dándole una ruta y una estructura al razonamiento; cuando nos respaldamos en *buenas razones*, logramos una buena estructuración y un buen cimiento para nuestro pensamiento, y es esto lo que sugiere la formación de un pensamiento crítico, ya que esas mismas razones de las que hemos hablado se configuran realmente como criterios o principios que utilizamos en la realización de los juicios, lo que finalmente es, en la concepción de un pensamiento, el resultado del mismo.

Los criterios son todas aquellas herramientas, reglas o principios que utilizamos para construir los juicios, para juzgar frente una situación o hecho específico. Las razones bajo las cuales valoramos o clasificamos son criterios, guías que determinan y nos ayudan en el acto deliberativo. Así, los estándares, leyes, estatutos, reglas, preceptos, requisitos, límites, convenciones, normas, fines, propósitos, objetivos, métodos, programas, medidas, etc., que utilizamos como criterios, varían su desempeño y referencia de acuerdo con la situación específica en la cual nos encontramos.

El pensamiento crítico por lo tanto, entrena a la razón para que sea atenta a los criterios que debe utilizar, los escoja y los aplique correcta y pertinentemente, en un campo práctico dónde el conocimiento se une con la experiencia y constituye las decisiones y actos del individuo. Así, por ejemplo, los juicios de los lógicos se guían por criterios tales como verdad y consistencia, y ciertamente criterios tales como legalidad o ilegalidad competarán a otro tipo de reflexiones acerca de otro estudio, pues no son relevantes en su contexto y situación.

Pero, ¿por qué el pensamiento crítico se basa en criterios? Si los productos del pensamiento crítico son los juicios, tal cual como se ha dicho anteriormente, es vital e importante que se basen y vayan respaldados por razones fuertes, que sean pertinentes,

que hayan sido estudiadas y que formen una buena estructura para el razonamiento, para su curso y determinación. La manera de hacerlo es estar basado precisamente en criterios, pues toda determinación que tomemos depende en gran parte de las razones que nos muevan y que constituyan nuestro proceder deliberativo.

Además, el guiar nuestro pensamiento en buenos criterios es la forma más acertada de salvar el abismo existente entre conocimiento y experiencia, en una relación donde ambos se pueden complementar y definir mutuamente, protegiéndonos de la formación acrítica de nuestras mentes y garantizando que el conocimiento adquirido sirva y tenga lugar realmente en la toma de decisiones del mundo diario y práctico. Parece, por lo tanto, razonable -señala Lipman- concluir que hay alguna clase de conexión entre “pensamiento crítico”, “criterios” y “juicio”. La conexión desde luego, puede descubrirse en el hecho de que el juicio es una habilidad, el pensamiento crítico es un pensamiento hábil y las habilidades no pueden ser definidas sin criterios por medio de los cuales los desempeños supuestamente hábiles puedan ser evaluados. Des este modo, el pensamiento es el pensamiento que, a la vez, emplea criterios y puede ser evaluado por el recurso a criterios. (Lipman, 1997b, 207)

Pero, ¿a qué clase de criterios nos referimos aquí? Para Lipman, de la misma manera en que el arquitecto o el médico se guían por cierta clase de criterios propios de cada estudio a la hora de evaluar y emitir juicios sobre un edificio o un paciente, así mismo aquel que está interesado en argumentar y estructurar de la forma adecuada su propio pensamiento se deberá basar en criterios o razones que sean pertinentes y valiosos en dicha actividad. Bien vale la pena, entonces, que cada individuo se pregunte a sí mismo qué clase de criterios guían sus pensamientos y sus juicios, y qué tan fuertes, sólidos y razonables son.

Es necesario resaltar y dejar claro, “que los criterios forman parte del aparato metodológico de la investigación” (Lipman, 1997a, 191) y, por lo tanto, el ejercicio de aplicar ciertos criterios involucra en sí mismo el hábito investigativo de establecer relaciones, sopesar las razones, comparar las cosas, analizarlas, etc., pues sólo este

trabajo permite y facilita la emisión de juicios finales, o deliberaciones, por parte del individuo.

Estos criterios, como ya lo dijimos, pueden ser múltiples, pues suelen funcionar distinto según cada caso y, además, cobrar fuerza en distintos ambientes; de ahí la importancia de un pensamiento crítico que sepa evaluarlos y escogerlos según la situación. Para esto, Lipman nos indica ciertas reglas que son de gran utilidad en esta práctica de aplicación de criterios, pues ayudan a garantizar la emisión de mejores juicios. Dentro de tales reglas debemos considerar las siguientes.

a) Ser relevante en el proceso de investigación: Cuando un criterio resulta oportuno, adecuado y es el indicado para guiar el proceso de investigación que se está llevando a cabo, decimos que es relevante. Si evaluamos situaciones con criterios innecesarios e inapropiados, le quitamos fuerza a nuestros argumentos y, muy probablemente, emitiremos malos juicios y desde allí, malas decisiones. La relevancia del criterio tiene que ver entonces con la jurisdicción que éste tiene sobre cierto campo o materia.

b) Confiabilidad: Los criterios deben ser sometidos constantemente a exámenes de relación entre sus trayectorias, su pasado y su vigencia actual. Tienen que convencernos y darnos la seguridad suficiente para que permitamos que sean ellos los que guíen nuestra deliberación y acción.

c) Fuerza: Debemos emitir juicios que contengan la suficiente fuerza para ser elegidos, es decir, las suficientes razones que lo respalden y los hagan válidos. No debemos permitir que emerjan criterios débiles, desordenados, meramente intuitivos o completamente acríticos a la hora de formar nuestros juicios, pues estaríamos despreciando el valor de la racionalidad.

Estas son pues, algunas reglas útiles que nos ayudan a seleccionar correctamente los criterios que necesitamos en nuestras prácticas racionales cotidianas. Los criterios que cumplan con estas reglas tendrán más posibilidad de guiar adecuadamente nuestros

juicios, permitiendo la ejecución de operaciones mentales que nos faciliten llegar a mejores conclusiones y deliberaciones.

1.4.2 El pensamiento crítico es autocorrectivo (Cf. Lipman, 1997a, 179)

¿Nos hemos interesado por la verdad o validez de nuestros pensamientos y argumentos? ¿Actuamos guiados por impresiones y pensamientos desordenados? ¿Reflexionamos continuamente sobre nuestros propios pensamientos? La investigación acerca de nuestra mente y de nuestra razón debe ser autocorrectiva, eso quiere decir, que es necesario que esté en constante cuestionamiento y reflexión, abriendo nuestros ojos ante las falacias y errores de los razonamientos, para investigarlos y corregirlos posteriormente.

Cuando acostumbramos a nuestro pensamiento a proceder sin normas, sin rienda alguna y sin ningún tipo de cuestionamiento, actuamos sin ningún tipo de responsabilidad sobre las consecuencias y cosas que involucra nuestros juicios, cerrando de entrada la posibilidad de detenernos a preguntarnos si los razonamientos hechos anterior o posteriormente fueron correctos o no, creando un círculo vicioso donde subestimamos y mal utilizamos nuestra razón y sus capacidades.

Pero, si, al contrario, volvemos un hábito el cuestionarnos constantemente por la solidez, pertinencia, fuerza y demás características importantes de nuestras razones, de aquello que guía nuestro pensamiento, estaremos más propensos a que en esa actividad investigativa de volvernos sobre nosotros mismos, podamos evaluar nuestro propio pensamiento y descubrir sus errores, identificar sus debilidades, aprender de ellos y corregirlos oportunamente.

Pero este ejercicio autocorrectivo, que se preocupa por la verdad y validez de nuestras construcciones mentales, no sólo es una tarea individual, pues, en la construcción comunitaria del conocimiento que la formación del pensamiento crítico exige, se facilita ver los errores de los razonamientos de los demás, al mismo tiempo que

se someten a evaluación y crítica los razonamientos propios, permitiendo una práctica analítica y correctiva del pensamiento.

1.4.3 El pensamiento crítico es sensible al contexto (Cf. Lipman, 1997a, 181)

El pensamiento crítico no es un pensamiento encerrado, descontextualizado y totalmente rígido. Este tipo de pensamiento se acostumbra a mirar y estudiar las circunstancias excepcionales bajo las cuales sucede cualquier hecho del cual se emite juicios, mira las limitaciones especiales que rodean la acción y se configura globalmente. El pensamiento crítico evalúa la situación mostrada, reflexiona sobre ella, indaga, argumenta y emite juicios alrededor de la misma.

¿Nos hemos acostumbrado a mirar en el contexto las causas y efectos de diversas acciones, a la hora de emitir juicios? Es importante tener una visión general del contexto, pues, como seres sociales que somos, inmersos en una cultura, estamos en gran medida influenciados por ella, tanto emocional y como intelectualmente.

Por eso quien piensa críticamente evalúa la situación en la que se encuentra, es sensible a los detalles, a lo que lo rodea, a las distintas circunstancias que ocurren, y es capaz de descubrir de cada escenario su significado preciso, al mismo tiempo que es razonable al saber que las circunstancias y escenarios cambian, que su pensamiento debe volcarse sobre la situación particular sin dejar de tener una visión global que le permita ubicar las partes en un todo, pues conoce bien que sus juicios no se pueden reducir a reglas generales cuando de un caso particular se trata. Quien piensa críticamente, en el sentido lipmaniano, sabe emplear los criterios adecuados en una situación concreta y se hace responsable de ello.

Finalmente, es propio del pensamiento crítico habituarse a pedir constantemente razones y criterios, identificar los errores del propio pensamiento y de los otros, cuestionarse y corregirse si se es necesario; también le es propio distinguir los diferentes significados existentes dentro de cada discurso dependiendo de las diferencias culturales,

distinguir y respetar los distintos puntos de vista, observar y modificar su conducta en función del contexto dado, estudiando muy bien las consecuencias; al mismo tiempo que indaga las convenciones, crea esquemas comparativos, mira los requisitos, perspectivas, principios, reglas y estándares, para generar acuerdos, deliberaciones, soluciones reales o teóricas y determinaciones finales.

1.5 Pensamiento crítico e investigación filosófica

Lipman apuesta por una pedagogía del juicio eminentemente filosófica que se involucra vitalmente en las actividades teórico-prácticas que construyen el pensamiento y asumen un compromiso en la acción de los sujetos. Esta construcción del pensamiento, si bien viene mediada por distintos factores culturales, sociales e intelectuales, entre otros, se construye paso a paso con la percepción, visión e interpretación de los eventos que sobrevienen a la estructura mental.

Pero, ¿cómo juzgamos qué es lo mejor que debemos hacer? ¿Cómo escogemos el camino? ¿En qué campo surgen los criterios por los cuales nos guiamos? Para Lipman, la formulación y el surgimiento de los distintos criterios se desenvuelve siempre dentro de un entorno social determinado, creando relaciones dependientes o totalmente externas a éste, en campos en los que puede y debe operar el pensamiento crítico⁵. De esta manera, se posibilita un proceso de juzgar más abierto, menos arbitrario y menos privado, pues, por una parte, está sometido a la discusión pública y, por otra, está sometido a todos los controles propios de un proceso investigativo.

⁵ En la construcción de esta idea, Lipman retoma varios elementos de la filosofía de Wittgenstein, para quien en el proceso de juzgar prima la forma en que los individuos proponen, aceptan y relacionan lo que sucede a su alrededor, tejiendo acuerdos y convenios que funcionan muchas veces como reguladores de conducta. Lipman dice: En efecto, tal como Wittgenstein lo denomina “las formas de vida” – citado por Stanley Cavell- nuestros modos de vida o formas de vida son aquellas formas comunitarias a las que pertenecemos. Existen una serie de acuerdos persistentes y sistemáticos entre nosotros que Wittgenstein a veces los llama convenciones y en otro momento los denomina reglas. Pero estos acuerdos de criterios no es lo que coordina nuestros juicios. En cambio son nuestras formas compartidas de vida las que coordinan nuestros juicios y esto es lo que a su vez produce acuerdos en relación a criterios. (Lipman, 1997a,201)

La práctica investigativa es clave y esencial dentro del marco lipmaniano de la formación del pensamiento crítico. Pero no hablamos aquí de cualquier tipo de investigación. Se requiere una práctica investigativa que indague, reflexione, cuestione, explore y problematice conceptos, que el autoexamen al interior de sus prácticas sea constante y que esté dispuesta a desarrollar una discusión crítica, de modo tal que procure siempre las disposiciones básicas para “aprender a pensar mejor”⁶.

Este tipo de investigación corresponde directamente a la investigación filosófica, y como tal, se define a partir de las actividades básicas del ejercicio investigativo, como indagar, analizar, reflexionar, examinar y corregir, pero lo que hace que su naturaleza sea especialmente filosófica, es que estas actividades propias de la investigación se encuentran orientadas hacia el pensamiento mismo, es decir, exige el ejercicio permanente de la autoreflexión y el autoexamen, para estudiar los propios principios y criterios del pensar, a la luz evaluativa y correctiva.

Una investigación como esta, basada en el quehacer filosófico, supone además, a diferencia de las otras ciencias que se valen por ejemplo de la investigación científica, una construcción continua de un saber que nunca se da como algo exacto y acabado sino que se encuentra siempre en constante proceso de desarrollo, a razón de que el estudio filosófico se centra en la exploración de conceptos esenciales y principios universales, que abarcan las cuestiones básicas de las distintas ramas de conocimiento. Así por ejemplo, la investigación científica que se enfoca hacia un objeto de estudio para llegar a un conocimiento específico y ofrecer respuestas, se podría preguntar por las causas de la formación de piedras preciosas, mientras que una investigación de naturaleza filosófica, se interesa por indagar acerca de los conceptos generales y las relaciones que se mueven

⁶ El “aprender a pensar mejor” como uno de los principales intereses de Lipman en la formación de un pensamiento de alto orden se puede identificar a lo largo de sus obras tales como *Pensamiento complejo y educación* y *Philosophy goes to school* principalmente. En el presente texto tomamos la cita del artículo titulado *¿En qué consiste una educación filosófica?* escrito por el profesor Diego Antonio Pineda e inspirado en el pensamiento de Lipman. (Pineda, 2004. 128)

en el interior de la investigación, preguntándose en este caso, por el concepto de la belleza y lo que en sí mismo conlleva.

Válida es la percepción de Pineda en su artículo acerca de la educación filosófica: El “trabajo filosófico” es un trabajo con conceptos. Lo que hace el filósofo una y otra vez es enfrentarse con conceptos; indagar, por ejemplo, por el significado de conceptos tan amplios y complejos como los de realidad, bien, belleza, significado, justicia, amor, etc. Ese trabajo, por supuesto, no termina con la mera definición de contenido de dichos conceptos, pues su afán no se reduce a describir y hacer un inventario conceptual del mundo experimentado, sino que implica indagar por las relaciones que mantienen unos con los otros conceptos, y éstos con el mundo de la experiencia. (Pineda, 2004, 138)

Si bien, el ejercicio de la investigación filosófica facilita una disposición del pensamiento para ejecutar ciertas actividades que apuntan hacia el perfeccionamiento y la mejora del pensar, ¿qué es lo que la sitúa como una práctica o hábito indesligable de la formación del pensamiento crítico? Una auténtica investigación filosófica se constituye como parte fundamental del pensamiento crítico, en tanto otorga las prácticas necesarias para indagar y explorar de manera juiciosa aquellos parámetros o criterios que guían nuestro pensamiento, garantizando las oportunidades suficientes y necesarias para investigarlo, corregirlo, ordenarlo y fundamentarlo correctamente.

Para Lipman, cuando al interior de una comunidad media la investigación filosófica, el examen permanente, la exploración de criterios y las prácticas autocorrectivas, se vuelven hábitos fundamentales dando las condiciones necesarias para que el pensamiento crítico emerja, en un movimiento dirigido hacia el propio pensamiento, como hacia el de los demás.

Sin duda, la investigación filosófica es entonces la mejor herramienta de la que nos podemos valer en miras a la formación del pensamiento crítico, pues nos permite estudiar a fondo aquellas razones que mueven nuestro actuar, y evaluar la consistencia o

debilidad de los argumentos que las respaldan, para decidir si bien vale la pena seguir tomándolas como criterios o de lo contrario, es pertinente rechazarlas.

Pero para seguir este camino, en el transcurso de la investigación se hace necesario aceptar provisionalmente la teoría respalda aparentemente con razones de peso y, hacer una suspensión de la creencia, respaldada aparentemente por meras opiniones, compartiendo parte el método cartesiano, en tanto se echa mano de conceptos provisionales, mientras reflexionamos o investigamos por nosotros mismos; obteniendo al final creencias reconstruidas y transformadas, dignas de un individuo crítico y razonable.

Esta clase de blindaje escéptico es para el estadounidense, una herramienta muy valiosa que puede también emplear toda una comunidad frente a las diversas instituciones que les interesa que aceptemos sus planteamientos sin cuestionar, permitiendo apartarnos de aquella escolarización que nos somete a la convencionalidad, para formarnos en una educación que a través de la investigación filosófica insiste en la racionalidad y en el ejercicio del buen juicio, vigilantes y abiertos a nuestras creencias, con prácticas permeables al pensamiento crítico y por lo tanto autocorrectivas.

El problema de la fundamentación de la creencia, radica entonces, en que muchas de nuestras acciones se ejecutan de acuerdo a aquello en lo cual creemos, pero que muchas de esas prácticas en algunos casos, están siendo llevadas a cabo sin investigación alguna y sin razones de peso de las sustenten, sacrificando la autonomía, la responsabilidad y la búsqueda de verdades, sobre todo cuando entra en juego una figura autoritaria a la que seguimos sin cuestionarnos si aquello que hacemos tiene o no razón de ser. Por ejemplo en el caso del juicio ético, podemos evidenciar la gran importancia de un pensamiento crítico, que evalúe las razones que guían el juicio y por lo tanto, la acción posterior, reclamando aquella responsabilidad con nosotros mismos y con los otros, en una actividad basada en criterios.

Este proceso investigativo del que tanto nos habla Dewey y Lipman, y que se propone aplicar en las prácticas normales del individuo, guiadas por criterios, autocorrectivas, sensibles al contexto y vitales en la resolución de problemas, se podría operar mediante unos sencillos pasos, realizados por una conducta racional: (Lipman, 1997a, 215)

1. Expresión de sensaciones y sentimientos que indican la presencia de algún problema.
2. Identificación de la causa de eso (formulación del problema)
3. Selección del estado final deseado (formulación del propósito)
4. Identificación de medios (representación de hipótesis)
5. Anticipación de las consecuencias
6. Selección de alternativas
7. Diseño del plan de operaciones
8. Evaluación de los efectos.

Este mismo modelo investigativo, presenta las características propias que según Pineda, basado en el pensamiento lipmaniano, debe tener toda educación filosófica y que supone el ejercicio constante de una investigación filosófica. (Pineda, 2004, 158)

1. Planteamiento continuo de preguntas, que hace avanzar permanentemente la investigación mediante el planteamiento de nuevos problemas;
2. El examen continuo de nuestras *formas de razonamiento*, con el fin de identificar contradicciones, falacias, etc., y de corregir nuestros probables errores en el curso de una demostración o una argumentación;
3. El análisis del *lenguaje* que utilizamos en nuestros juicios, con el fin tanto de eliminar de él ambigüedades y vaguedades como de explorar todas sus posibilidades significativas;

4. El examen permanente de los *supuestos* más generales que están a la base de todos nuestros conocimientos; y
5. La previsión de las posibles *consecuencias* de todo aquello que pensamos, sentimos, deseamos, decimos o hacemos, y especialmente de las conclusiones a que nos vaya llevando nuestro proceso de indagación.

La investigación se diseña pues, como un proceso que empieza desde uno mismo, a partir del centro, de aquel que ejecuta la acción; es un proceso que nace del individuo y que se exterioriza en la toma de decisiones y operaciones. Pero es importante hacer notar aquí, que los resultados nunca se establecerán con términos de rigidez, rigurosidad o exactitud, ya que cuando hablamos de una formación de un pensamiento, no pretendemos imponer un único modo de razonar o pensar donde se observen los mismos movimientos y productos en todos los individuos, acudiendo a la categoría de lo absolutamente bueno; sino que pretendemos llegar a formar un pensamiento que tenga el discernimiento necesario para estudiar, comparar y establecer cuando hay razonamientos o posiciones superiores a otros de acuerdo a los criterios evaluadores y a la situación dada.

Este tipo indagaciones y de discernimientos, partes de la investigación filosófica, de seguro nos servirán mucho y nos alumbrarán el camino en momentos decisivos y cruciales, como también en los cotidianos pero fundamentales en la construcción mental y vital del individuo. A diario formamos juicios de nuestras acciones y las de los demás apelando a conceptos como bienestar común, verdad, significado, comunidad, valores humanos, justicia, etc., pero ¿cuál es el concepto de justicia? ¿Qué razones tenemos para decir que alguien es justo o injusto? ¿Qué condiciones debe cumplir una acción para decirse de ella que es justa? Una verdadera investigación, como decíamos anteriormente, mediada por criterios y reflexión, permite analizar, discutir, interpretar y clarificar estos conceptos, su contenido, relaciones y significados, a la base de la actividad judicial.

Para Aristóteles, la construcción de estos juicios nos permite distinguir lo verdadero de lo falso, pues, “llamaremos juicio[...] a la correcta discriminación de lo equitativo[...] el juicio simpatético es el juicio que discierne lo que es equitativo de forma correcta; y un juicio correcto es aquel que juzga lo verdadero”(Aristóteles citado por Lipman, 1997a, 112) Por eso la indagación filosófica del punto medio, de los medios y fines, entre miles de relaciones posibles, nos lleva a opinar, investigar y formar juicios de lo que nos parece más adecuado o próximo de acuerdo a la condición humana, nos habla de la interiorización de procesos y principios de la deliberación individual y colectiva, en una pedagogía del juicio que reflexiona sobre la práctica, que evalúa e interioriza los principios que la regulan, produciendo una afirmación final. Dewey dice al respecto:

El juicio como afirmación final depende de series anteriores de afirmaciones parciales. Aquellos juicios que vienen determinados por dichas proposiciones suelen identificarse bajo la denominación de evaluaciones, estimaciones o ponderaciones. En los procesos de resolución de problemas a aquellas afirmaciones de escaso valor las denominamos opiniones para distinguirlas de las afirmaciones aprobadas de los juicios. Pero si la afirmación está fundamentada y es producto de una investigación es entonces un juicio también (Dewey citado por Lipman 1997a, 115-116).

Los juicios críticos constituyen así, aquellas herramientas del pensamiento que organizan adecuada y lógicamente, por medio de los criterios que emergen de la investigación filosófica, nuestro razonamiento, formando un pensamiento sensible al contexto, autocorrectivo y basado en razones fuertes, relevantes y pertinentes, como un hecho social que se interioriza en la mente del individuo y se exterioriza en su lenguaje y sus acciones, plasmando sus ideas y sus juicios en todo aquello que lo rodea.

Desde aquí, el movimiento del pensamiento crítico se evidencia cuando, al interior de nuestras construcciones mentales, median los elementos necesarios para trabajar en intervenciones y juicios adecuados, oportunos y razonables, como productos de un pensamiento que se desarrolla a través del juego del lenguaje, en actividades como

la interiorización y manifestación del habla, además de todas las posibles configuraciones mentales que se estructuran gracias a la función del lenguaje.

En este momento, empezamos a rastrear la relación tan importante que tiene el pensamiento con el lenguaje, ya que este último proyecta aquello que pensamos, pues cuando hablamos, adquirimos y nos apropiamos de un lenguaje, lo que hacemos, a grossa manera, es proyectar nuestro pensamiento, nuestras ideas, como resultado de la exploración del mundo que nos rodea.

Esta conexión íntima y constante que guarda el lenguaje con el pensamiento, constituye la base fundamental de la teoría vygotskiana de la *formación social de la mente*, la cual examinaremos a continuación, analizando cómo sus estudios del lenguaje en relación con el pensar, otorga lineamientos y elementos claves para la propuesta de la formación del pensamiento crítico de Lipman.

2. PRESUPUESTOS VYGOTSKIANOS EN LA IDEA DE “PENSAMIENTO CRÍTICO” DE LIPMAN

[...] sería un error considerar el pensamiento y la palabra como dos procesos sin conexión que pueden ser paralelos o cruzarse en ciertos puntos influyéndose mecánicamente. La ausencia de un vínculo primario no implica que entre ellos sólo pueda formarse una conexión mecánica. La futilidad de muchas investigaciones anteriores se debió en gran parte a la presunción de que el pensamiento y la palabra eran elementos aislados e independientes y el pensamiento verbal un fruto de su unión externa.

(Vygotski,1993,159)

La psicología soviética de finales del siglo XIX y comienzos del XX, interesada por estudiar la conexión entre la estructura psíquica y mental del hombre y el medio donde se desenvuelve, se ilustró a partir de perspectivas diferentes, que surgen dentro de su respectiva época como maneras de entender e interpretar al individuo y su pensamiento. Entre ellas están, provenientes de la filosofía moderna, las teorías de John Locke (una explicación empirista de la mente donde el origen las ideas proviene de las sensaciones producidas por el ambiente) e Inmanuel Kant (y su teoría de que las ideas como espacio y tiempo se originan en la mente y otras que se generan “a priori” o en la

relación del sujeto con la experiencia empírica) (Cf.Vygotski,1979,18-21). Otra perspectiva allí presente es la biológica, inspirada en la obra de Darwin, que concibe el desarrollo de las de las funciones psíquicas del hombre y su pensamiento como un producto de la evolución de su especie, y cuya expresión más fuerte es el conductismo de Watson. Por último, está la perspectiva tradicional que entiende a todos los procesos de desarrollos del individuo y su mente como frutos de su actividad propia, acudiendo de esta forma a un psiquismo autónomo. (Cf.Vygotski,1993,8)

La influencia de estas posturas fue precisa y exitosa al aportar elementos tales como el papel del entorno en la mente del individuo, la injerencia de la evolución en el concepto de desarrollo y, las posibles ideas “puras” que emanan del propio acto del intelecto. Sin embargo, estos elementos fueron tratados de tal manera que muchas veces terminaron en reduccionismos que opacaron ciertos aspectos de la vida humana.

Para el año 1917, año de la revolución rusa, una de las revoluciones sociales más grandes del siglo XX, se proporciona el escenario perfecto que reclama el surgimiento de una nueva forma de entender la psicología del hombre y su actividad. Entre los teóricos protagonistas de esta etapa encontramos a Lev Semionovich Vygotski, abogado y filósofo bielorruso, interesado también por la literatura, la medicina, la pedagogía y especialmente la psicología, ciencia en la cual encontró el marco fundamental para sus inquietantes estudios y la planeación de sus propuestas.

Vygotski, impulsado por la necesidad de apartarse del tipo de psicología tradicional para lograr comprender la verdadera dimensión y complejidad del desarrollo del hombre, ve la necesidad del surgimiento de un estudio psicológico social que reconozca todos los componentes necesarios para la debida comprensión del individuo. Inspirado e influenciado por la filosofía marxista, característica de la época por la que estaba atravesando la Unión Soviética, Vygotski comparte este enfoque que exige estudiar al hombre inmerso en las fuerzas sociales, pues está de acuerdo con la tesis sexta de Marx sobre Feuerbach, que postula que para entender al individuo es necesario primero entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve (Cf. Marx, 1970,

9-12). El psicólogo ruso entiende que el deseo de formar un estado socialista es realizable en la medida en que se haga una reformulación de las teorías psicológicas, pues lo que está en juego en una revolución política no es sólo la transformación de las instituciones, sino una nueva visión del hombre y su pensamiento; y, por tanto, una manera eficaz de aportar en la reconstrucción del ideal del individuo y la sociedad es proveyendo a ésta de una nueva psicología que entienda las funciones psíquicas como funciones culturales.

En tanto el individuo sólo existe como ser social, como miembro de algún grupo social, dentro de cuyo contexto sigue el camino del desarrollo histórico, la composición de su personalidad y la estructura de su comportamiento dependen de la evolución social y sus principales aspectos están determinados por esta última. (Vygotski, 1998, 110)

Desde este interés es que Vygotski postula su propuesta del método histórico-genético, pues entiende el desarrollo de la psiquis no como un hecho dado en un momento acabado de la evolución, y mucho menos como un producto del pensamiento aislado del medio, sino como un proceso de una evolución tanto filogenética como ontogenética; y, por tanto, como algo que se realiza a través de un desarrollo histórico cultural determinado que se encuentra en constante movimiento.

Si bien Vygotski comparte parte de la teoría de la evolución de las especies de Darwin, y reconoce que, gracias a este proceso, el hombre comienza a inventar y a valerse de instrumentos físicos que le ayudan en la supervivencia tanto individual como grupal, ve en estas ejecuciones destellos de vida social que no se pueden evadir y a las cuales no se les ha dado la importancia que merece. Para Vygotski, allí está la clave del surgimiento del comportamiento social y del lenguaje, elementos definitorios y determinantes de la formación del pensamiento que es concebido, dentro de su teoría, como un desarrollo producto de la historia cultural. Como argumenta Wertsh.

Vygotski atribuía al principio de la selección natural de Darwin el papel de fuerza que interviene en el dominio filogenético. De acuerdo con éste, la filogénesis proporciona la condición necesaria, pero no suficiente, para la aparición del *homo*

sapiens. Además de los cambios evolutivos producidos en la estructura orgánica, especialmente el cerebro, para la aparición del ser humano se requiere la intervención de los fenómenos socioculturales del trabajo y la comunicación. El momento en que estos fenómenos socioculturales empiezan a aparecer y a crear a los seres humanos es el momento en el que la misma naturaleza del desarrollo cambia junto con los principios explicativos que rigen esta transformación que ahora son más socioculturales que biológicos. (Wertsch,1988,72)

Analizaremos, entonces, a continuación, el interés de Vygotski en encontrar el origen social de la vida mental, interpretando los eventos individuales desde una perspectiva social dentro de su método socio-histórico (Cf. Wertsch,1988,9). Para ello empezaremos por su investigación acerca del desarrollo de los procesos psicológicos ligados al uso de las distintas herramientas psicológicas que tiene el individuo, dándole una especial importancia a los instrumentos lingüísticos, como los elementos más importantes y explicativos del papel que cumplen las fuerzas sociales en el desarrollo de todos los procesos síquicos del individuo y en la dinámica de la construcción de sus esquemas mentales.

Ello nos llevará a su teoría de *la formación social de la mente*, en la cual nos habla de la estructuración del pensamiento a partir de su relación con los distintos elementos sociales, a la base, de su conexión con el lenguaje, poniendo ante nuestros ojos los elementos claves sobre los cuales es posible trabajar, desde el ámbito social externo e interno, en la formación de un pensamiento mejor. Vygotski y Lipman compartían este interés, y eran conscientes de que nuestro pensamiento y sus relaciones corresponden a lo que decimos y hacemos en el mundo; por eso, Lipman se interesa particularmente en la propuesta Vygotskiana de entender al pensamiento como una actividad interiorizada y de ahí, la oportunidad de trabajar en miras hacia una forma superior del pensamiento (en Lipman pensamiento crítico), dentro de una comunidad o un grupo social determinado.

2.1. El lenguaje como elemento mediador de nuestra cultura y como instrumento esencial del desarrollo de nuestros Procesos Psicológicos Superiores

Durante mucho tiempo, el lenguaje y el pensamiento fueron entendidos por la psicología como elementos de una relación psicológica uniforme y constante que nunca cambiaba, tratándolos casi de forma independiente y separada, hasta tal punto que se concebía al pensamiento simplemente como “el habla sin sonido” y al lenguaje como una simple manifestación del pensamiento.

Con Lev Vygotski nace una novedosa manera de ver y entender al hombre y sus funciones psíquicas, pues éstas se explican no sólo desde un punto de vista biológico sino también socio-cultural. Al encontrar una nueva forma de relacionar las funciones y los instrumentos psicológicos, el pensamiento y el lenguaje entran en una relación donde no se estudian por separado sino que, al contrario, se interdefinen, construyendo, a partir de ello, una nueva visión de los actos mentales y el comportamiento de los individuos.

Dentro de este marco, es indispensable, entonces, para este pensador soviético, estudiar al hombre situado en su cultura y en todo su entorno social, pues considera que es un elemento que influye considerablemente en el desarrollo de todos los aspectos de la vida humana, y su principal interés, es mirar cómo de las formas de vida colectiva surgen la mayoría de las respuestas individuales, concibiendo la naturaleza de los procesos psicológicos atravesada, en gran parte, por el componente social. Desde aquí, Vygotski propone en su tesis del desarrollo de las funciones psicológicas dos líneas distintas: una línea de desarrollo natural y una línea de desarrollo social; fundamentos que utilizará para su estudio exhaustivo del proceso del desarrollo del pensamiento y del lenguaje, estudio clave y meritorio dentro del planteamiento central del presente trabajo de grado.

En primer lugar tenemos, como base de esta investigación Vygotskiana, a los signos y a los símbolos como instrumentos de comunicación, pues el lenguaje nace de la necesidad del hombre de relacionarse con los otros, de expresar sus pensamientos y recibir respuesta a ellos; y surge, por lo tanto, en primer plano, gracias a la capacidad biológica de la producción del habla y utilización de símbolos, desarrollándose a través de la necesidad social de comunicarse y establecer relaciones, y configurándose de este modo, como un medio importantísimo para la formación del pensamiento y el comportamiento cultural.

Ahora bien, Vygotski, interesado especialmente por el lenguaje, y también por el pensamiento verbal, hace un análisis entendiendo sus elementos como todo un conjunto que se define mutuamente y se estudia por unidades, mostrándonos su modo clave de proceder teórico, que consiste en no separar los elementos del lenguaje, significado y palabra, como en muchas escuelas sí lo hicieron; sino estudiarlos inmersos en un conjunto donde cada cual cumple su función interconectándose. Por lo tanto, es de suma importancia tener claro desde el principio que, en Vygotski, es imposible concebir al pensamiento separado del lenguaje, ya que éste primero siempre será, desde su inicio y durante su curso, verbal; pues, sin necesidad de llegar a expresarlo en un idioma oral o escrito, nuestras ideas y aquello que pensamos está vitalmente impregnado por las palabras y cobra vida sólo a través de ellas.

Queda claro entonces, hasta aquí, que el lenguaje es mucho más que una simple emisión de sonidos y que guarda dentro de sí conexiones y relaciones importantísimas que no podemos evadir, ubicándose siempre dentro del marco del resultado del movimiento del acto mental, valiéndose de la palabra como un vehículo del significado que carga o expresa nuestro pensamiento, pues la palabra vacía de nada sirve al lenguaje y, por lo tanto, al intelecto.

Bajo este orden de ideas, es que este pensador empieza a preguntarse por cuál es la unidad de pensamiento que podría revelar sus cualidades y las relaciones presentes en su interior. A esta pregunta propone como respuesta una unidad clave: *la unidad del*

significado (Vygotski, 1993, 25), unidad que servirá como puente entre pensamiento y el habla en la formulación del pensamiento verbal.

El significado entra aquí como un agente intermediario entre ambas funciones, como un puente entre el movimiento del pensamiento y la conexión social que se ejerce mediante el lenguaje. El significado le otorga vida a las palabras, al lenguaje, del mismo modo como éste, cargado de significado, le otorga vida al pensamiento.

Una palabra -dice Vygotski- sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano. Puesto que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad de pensamiento que buscamos. (Vygotski, 1993, 26)

La premisa principal que manejaremos entonces es la siguiente: Lenguaje y pensamiento guardan una relación íntima gracias a la unidad de análisis existente en ellos, *el significado*, donde el primero desempeña la función de *instrumento mediador*, primordialmente como elemento característico innato de la naturaleza del pensamiento y, después, como instrumento utilizado por el individuo para expresar y verbalizar sus ideas, conectándolas de este modo con su contexto socio-cultural. En pocas palabras, el lenguaje funciona como elemento mediador entre nuestra mente y nuestro entorno, creando una relación recíproca donde el pensamiento se vale de él para construir una imagen de la realidad al mismo tiempo que lo utiliza para participar en ella. Desde aquí empezamos a sostener abiertamente en nuestro estudio que el lenguaje se presenta en gran parte como el vivo reflejo del individuo, de sus pensamientos y de sus emociones, y que, como tal, se configura como un elemento determinante. Veamos por qué.

Según los estudios realizados por Vygotski, inicialmente las curvas de desarrollo del pensamiento y del lenguaje van por separado, manifestando una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una prelingüística en el desarrollo del pensamiento. Cerca de los dos años de edad, estas dos curvas se unen en una nueva forma de comportamiento y comienza un desarrollo donde las dos se interconectan dando lugar tanto al pensamiento verbal como al lenguaje racional.

Ahora bien, sin necesidad de entrar en detalle en esta parte evolutiva del lenguaje en la infancia, debido a que no es el tema central de este capítulo, es necesario tener claro que, desde temprana edad, el desarrollo del lenguaje y del intelecto en los individuos depende en gran parte de los medios sociales en los cuales se desenvuelve y del dominio que tenga de éstos, pues la cultura ha sido y será siempre un elemento íntimo y determinante en la vida del hombre y, como tal, interfiere activamente en su formación psicológica e intelectual, conformando en el estudio de Vygotski la directriz necesaria para la investigación acerca de la formación y desarrollo de los *Procesos Psicológicos*.

¿Alguna vez nos hemos preguntado acerca de dónde radica aquello que pensamos, de cómo formamos nuestras ideas y en base a qué las formulamos? Sin lugar a duda, la respuesta a esta pregunta nos confronta con el hecho de que la construcción de nuestros pensamientos, de nuestros constructos mentales, se encuentra basados primariamente en la fuerte influencia que recibimos del medio externo; y que la forma más completa y dinámica que tenemos de relacionarnos con él es a través del lenguaje. Dice Vygotski (1993, 80):

Esto nos suministra un hecho indiscutible de gran importancia: el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural.

Es el momento, entonces, de traer a nuestro estudio el interés de Vygotski en develar el mecanismo de desarrollo de nuestros procesos psicológicos, pues en éstos se pone de manifiesto el papel del lenguaje en la formación del pensamiento. Vygotski concibe el desarrollo en mención como un progreso sucedido en el paso de los *Procesos Psicológicos Elementales* a los *Procesos Psicológicos Superiores*. Por el primer grupo de procesos entendemos funciones como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento (Cf. Wertsch, 1988, 41), función de especial interés para nosotros, y el presupuesto Vygotskiano con el que trabajamos en este proceso de cambio a las formas

superiores es que éste es posible gracias al campo socio-cultural. Wertsch enuncia al respecto:

El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementales en superiores lo que Vygotski tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante de desarrollo. (Wertsch, 1988,41)

¿Qué razones tenemos entonces para decir que este desarrollo es social? El soviético sostiene que, si bien el hombre por naturaleza posee cierto conjunto de funciones psicológicas elementales, el desarrollo de éstas hasta llegar a un grado superior sólo se da por la línea social, en la medida que el hombre recibe estímulos artificiales y externos y se empieza a valer de distintos instrumentos, entre ellos las llamadas herramientas psicológicas, para trabajar y desarrollar sus funciones superiores.

Ahora bien, este proceso requiere de movimientos y operaciones conscientes caracterizadas por “la regulación voluntaria”, es decir, que es necesario ante todo que el individuo tenga control del medio, porque, al haber voluntad y regulación por parte del sujeto pensante, se incluye inmediatamente una realización consciente de los procesos psicológicos elementales de forma superior. Nuestro pensador llamó a este momento “*intelectualización*” y dominio, refiriéndose al hecho de dominar una función hasta su intelectualización, hasta que pasa al pensamiento, al intelecto, dando así un salto cualitativo del mundo social, al mundo interior del individuo. (Cf.Wertsch,1988,43)

Pues bien, es en este funcionamiento intelectual propuesto por Vygotski que entra la inclusión del papel del instrumento mediador por excelencia en la naturaleza cambiante del desarrollo; a saber, *el lenguaje*, elemento que marca su línea de estudio y le otorga un lineamiento especial y contundente que percibe en el uso de los instrumentos sociales artificiales, el desarrollo de las herramientas lingüísticas del pensamiento, herramientas psicológicas por excelencia que permiten controlar la

actividad propia del individuo y la de los demás, garantizando, a su vez, el debido transcurso de la formación de los Procesos Psicológicos Superiores.

[...] el desarrollo comportamental de los seres humanos se halla fundamentalmente gobernado, no por las leyes de la evolución biológica, sino por la leyes del desarrollo histórico de la sociedad. El perfeccionamiento de los “medios de trabajo” y los “medios de comportamiento” en forma del lenguaje y otros sistemas de signos que sirven como herramientas auxiliares al proceso de dominio del comportamiento revisten un papel fundamental. (Vygotski, citado por Wertsch, 1988, 49)

Pero, ¿cómo se configura entonces este proceso y en qué y cómo interfiere el lenguaje? Para entender este paso de lo elemental a lo superior es preciso saber que las funciones superiores son en su mayoría el desarrollo de las funciones elementales; así, por ejemplo, en la capacidad elemental de la percepción de cantidades y números, podemos obtener un desarrollo de complejas operaciones matemáticas y ejercicios lógicos, del mismo modo que, de la función elemental del lenguaje, de la conversación cotidiana y la comunicación con los otros, podemos llegar a la elaboración de un discurso con una estructura lógica de ideas, con argumentos, relaciones, etc.

Ahora bien, este cambio o evolución requiere de una operación de suma importancia, a saber, la “*descontextualización*” de los instrumentos de mediación, operación en la cual estos instrumentos, que parten y se forman del medio social del individuo, poco a poco van perdiendo esa dependencia del contexto en que son utilizados, permitiendo al individuo acceder en su pensamiento a unos procesos de razonamiento abstractos, ejercicios mentales y significados descontextualizados, desarrollando, de esta manera, una forma superior de los distintos procesos psicológicos. (Cf. Wertsch, 1988, 50-57)

Finalmente, es preciso recordar aquí que este proceso de descontextualización, junto con la intelectualización, requerimientos para el desarrollo de las formas superiores, viene impulsado desde el componente social del sujeto, pues en el camino de la colectividad, de la comunidad, se propician nuevas formas de pensamiento y se

generan las situaciones necesarias para impulsar el desarrollo individual de cada persona.

En el análisis de todos estos elementos encontramos en Vygotski una nueva forma de pensamiento que le apuesta a otro tipo de sociedad, una nueva forma de ver y entender al individuo inmerso en fuerzas sociales, pero no opacándolo ni condicionándolo, sino, al contrario, una visión socio-cultural que le reconoce, le respeta y le restituye la capacidad y libertad de ser el propio arquitecto de su medio, de la influencia que éste realiza en él y, por ende, de su propio pensamiento.

Tenemos ante nosotros una línea de pensamiento que abre la posibilidad de cambiar nuestra estructura socio-cultural e intelectual desde un elemento tan básico pero completo como el lenguaje, aquel instrumento que relaciona maravillosamente nuestro mundo interior con un mundo social exterior, que relaciona nuestro pensamiento, nuestra conciencia, con el pensamiento y la conciencia de los otros, de nuestros pares, de los demás individuos, tejiendo ante nuestros ojos todo un entorno que se reconstruye permanentemente dentro y fuera de nosotros mismos.

2.2. Relación pensamiento – lenguaje y su función social

En la sección anterior logramos vislumbrar a grandes rasgos la estrecha relación existente entre pensamiento y lenguaje, generando una unidad irreductible, fragua del significado y proceso intrínsecamente dinámico. Pues bien, lo que viene a continuación es un estudio de aquel proceso viviente que se da al interior del individuo y que protagoniza, a través de la palabra, el curso de su desarrollo intelectual.

Debido a que la conexión pensamiento-lenguaje no es estática, sino dinámica -y, por lo tanto, presenta movimientos constantes en su interior-, es consecuente e importante tener en cuenta que éstos se verán siempre reflejados en el individuo y en el progreso de su desarrollo, manifestándose y avanzando en primera instancia a través de

unos movimientos internos del pensamiento traducidos mediante lo que Vygotski llama “lenguaje interiorizado”.

Este complejo estudio tiene sus bases y comienza desde Jean Piaget, bajo la denominación de lenguaje egocéntrico. De manera general, Piaget propone que las primeras socializaciones del niño son de carácter egocéntrico, y, por lo tanto, todos sus diálogos y actos mentales están atravesados por esta característica, resolviendo cada encuentro con los otros individuos mediante el habla hacia sí mismo, hasta que, gradualmente, con el aumento de la socialización, este tipo de habla va desapareciendo, según él porque, a medida que el niño se siente comprendido por los demás, va incluyéndose en el habla social. El lenguaje del niño, desde esta perspectiva, aunque puede tener entonces una apariencia social al ser interpretado por otro oyente, en realidad es hacia sí mismo, no está dirigido hacia los otros, sino que se concentra en el monólogo constante de la autopregunta y la autorrespuesta ante las manifestaciones del medio exterior.

Vygotski compartió esta visión piagetiana en tanto postula un lenguaje dirigido al interior del individuo, pero difirió de ella frente a la postura de la supresión del habla egocéntrica en un momento culminante del proceso del desarrollo. A cambio de esta supresión, se propone, en su lugar, la continuidad de este tipo de habla, pero no siendo ya egocéntrica sino transformada en “lenguaje interiorizado”.

Miremos entonces todo el panorama. Recordemos que Vygotski siempre ha tenido un especial interés por los procesos psicológicos que se desarrollan en el individuo a través del contacto con los otros. Pues bien, a estos procesos los denominará interpsicológicos, en su traducción más original al ruso, “interpsíquicos” (Wertsch,1988,77), y representarán la relación con las distintas formas sociales y la adquisición de las diversas herramientas psicológicas externas, que luego serán traducidas y transformadas hacia un campo interno, al cual llamará intrapsicológico; trazando así un camino que transcurre de la realidad social exterior a la construcción de la realidad social interior de la persona. Para Vygotski (citado por Wertsch,1988,77)

cualquier función en el desarrollo cultural [...], aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico.

¿En qué campos se puede rastrear entonces este proceso? Si observamos con mente analítica nuestras ideas, nuestros pensamientos, nuestras construcciones mentales, y logramos identificar la parte externa que comparte con nuestro entorno cultural, nos daremos cuenta de que, si bien hubo en un primer momento un proceso interpsicológico, éste no consistió en dejar la mera impresión en nosotros y calcar tal cual las cosas en nuestro pensamiento, sino que sufrió todo un proceso intrapsicológico de asimilación y transformación, antes de ser una idea, una razón, un criterio, etc., de nuestro propio movimiento del intelecto. Este hecho lo podemos evidenciar, por ejemplo, en los patrones de conducta: en nuestro medio hay ciertos tipos de comportamientos e ideas que están avalados como acciones correctas y certeras, y nosotros, al estar inmersos en este medio, naturalmente nos sensibilizamos ante ellas y, como sujetos pensantes, las interiorizamos ya sea mediante un proceso de interrogación y criticismo acerca de su validez o simplemente con un proceso de plena aceptación.

Podemos concluir, entonces, en este punto, que todas las funciones psicológicas que reciben impresiones e influencias del exterior pasan del simple contacto social a tener relevancia en el individuo como tal, es decir, atraviesan por un proceso interpsicológico, para pasar y poder llegar al intrapsicológico. A este paso Vygotski lo llamó "*internalización*", y funciona como el medio por el cual las estructuras de la actividad que el individuo desarrolla exteriormente pasan a ejecutarse también interiormente, pues "es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social" (Vygotski citado por Wertsch, 1988, 79). De esta manera, en el plano del desarrollo del pensamiento cuyo primer contacto es externo, se comunica y se relaciona el contenido intelectual de los

demás individuos y realidades, mediante la internalización del discurso, un proceso a la vez natural y social donde aquel producto del contacto exterior pasa al nivel intrapsicológico, interiorizando sus elementos y conexiones. Comenta Lipman:

Para Vygotski, debido a su proclividad hacia la interpretación conductista de la mente, el pensamiento debía ser entendido como actividad interiorizada, y la génesis de nuestros pensamientos podía explicarse en función de las actividades externas y manifiestas – sobre todo las lingüísticas – que desde siempre hemos desarrollado. Vygotski concebía estas actividades como primordialmente sociales. (Lipman, 2004,14)

Esta interiorización del discurso se configurará dentro de la tesis vygotskiana, como uno de sus principios más importantes en el estudio de la formación del pensamiento, estudio que se enmarca dentro del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y que se potencializa gracias al factor social en un deseo del cultivo de un buen pensamiento que abogue por la autonomía de la capacidad de transformación del individuo y su entorno.

Hasta ahora hemos recorrido paso a paso el camino hacia la explicación de la dinámica existente en la relación pensamiento-lenguaje, manifestada en el habla interna, la internalización y la constitución de las formas superiores. Pero todo este proceso quedaría en nada y poco útil sería para nosotros dentro de la propuesta de la formación de pensamiento crítico de Lipman, expuesto en el capítulo anterior, de no ser por una exteriorización del pensamiento ya transformado, después de la internalización del discurso de las ideas desarrolladas socialmente.

En sus obras Vygotski no habla de forma explícita acerca de este tipo de exteriorización, pero sí permite inferirlo a través de su línea sociocultural y es, para nosotros, un punto de suma importancia, pues indicaría todo un repertorio de pasos en el desarrollo y formación del pensamiento, partiendo desde un contacto social y pasando por una reconstrucción interior, hasta llegar a su propia exteriorización en ese mismo medio del que en un principio partió, reflejado en conductas, puntos de vista, opiniones,

y por supuesto, acciones. Además, no olvidemos que en todo este proceso se encuentra constantemente el lenguaje, como aquél instrumento clave mediador entre la cultura y nosotros, activo en la formación de nuestro pensamiento y cumpliendo siempre su función social.

Ahora bien, ¿en qué sentido hablamos aquí de una función social del lenguaje? Para entender claramente dicho aspecto, nos remitiremos nuevamente al denominado lenguaje interiorizado. En primer lugar, Vygotski aclara que este tipo de lenguaje no consiste en ser el aspecto interno del lenguaje externo, sino que, al contrario, es pensamiento vivo que se deriva de la previa participación del individuo en la interacción social verbal, y que en su función se manifiesta con palabras creando relaciones y permitiendo a los humanos, planificar y regular su actividad (Cf. Wertsch, 1988, 124). Por lo tanto, este tipo de habla interna cumple entonces con una función autorregulativa y su característica principal es que es dialogada. ¿Qué se infiere de lo anterior?

El hecho de que el habla interna sea autorregulativa y dialogada da espacio a la constante reflexión y argumentación de los actos mentales y las acciones, basándose en el discurso del contexto lingüístico del sujeto, el cual primero atraviesa por un monólogo egocéntrico para después empezar a tomar en cuenta los otros puntos de vista y construir, mediante el habla social, el habla interna como resultado del movimiento interpsicológico al intrapsicológico, exteriorizándolo finalmente en las diferentes manifestaciones humanas. Todo este trayecto es posible, entonces, porque para Vygotski, a diferencia de Piaget, el pensamiento desde el principio es dirigido socialmente y nunca deja de serlo, y en el momento en que su línea se une con la del lenguaje se empieza a desarrollar en pos del intelecto.

En un segundo y último lugar, recordemos que la internalización es el proceso de control sobre las formas de signos externos y que desarrolla las funciones psicológicas superiores como relaciones sociales interiorizadas. Pues bien, el lenguaje, el cual ha sido desde el inicio el instrumento mediador al cual acceden los individuos al pertenecer a una cultura, es el que permite que se dé el llamado proceso de internalización,

transformando el pensamiento y generando movimientos en él, respondiendo a las necesidades, los intereses, los deseos y las motivaciones presentes al interior de cada persona⁷, constituyendo de esta forma, el carácter y función social del lenguaje.

Lo que explica la posibilidad de que emerjan nuevos principios reguladores de la conducta es la vida social, los humanos y la interacción entre las personas. En el proceso de la vida social, los humanos han creado y desarrollado sistemas extremadamente complejos de vínculos psicológicos sin los cuales la actividad laboral y toda la vida social serían imposibles. Estos instrumentos de conexión psicológica son, por propia naturaleza y por función signos, es decir, estímulos creados artificialmente, cuya finalidad es influir en la conducta, formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano[...] La vida social crea la necesidad de subordinar la conducta de los individuos a las demandas sociales y, además, crea sistemas de señalización complejos, instrumentos de conexión que dirigen y regulan la formación de conexiones condicionadas en los cerebros de los humanos. (Vygotski citado por Wertsch, 1988,107)

2.3. El desarrollo del pensamiento conceptual y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en L. Vygotski

En su obra *Pensamiento y lenguaje*, Vygotski hace un recorrido explicativo por la formación de los conceptos en la mente, partiendo desde los conceptos espontáneos y ascendiendo, poco a poco, hasta a los científicos; y, aunque no es nuestro principal interés estudiar detalladamente cada parte de este desarrollo, en él encontramos unos rasgos específicos que nos darán muchas luces para seguir por la línea de la investigación de la formación del pensamiento crítico propuesta desde nuestro inicio.

Para Vygotski, el desarrollo del pensamiento conceptual procede a una clase especial de cognición que prepara y capacita la mente para poder entender y manejar correctamente los conceptos. A este tipo de construcciones mentales los denomina “*complejos*” y son una forma de asociar la realidad externa que deviene al pensamiento,

⁷ En Vygotski el pensamiento se origina a partir de estos puntos y encuentra en su formación una tendencia afectiva-volitiva que implica la respuesta al último por qué de su análisis. (Cf.Vygotski,1993,194)

totalmente contextualizada y dependiente del entorno que representa; así, por ejemplo, un niño de cinco años tiene presentes características como los colores, las formas y tamaños sólo mediante el referente que opera en su contexto, de tal forma, que sus ideas y, por así decirlo, sus “conceptos”⁸, se organizan en complejos que cambian constantemente dependiendo de las operaciones ejecutadas.

Una vez se haya madurado en esta etapa del desarrollo, la mente se encuentra, tanto biológica como socialmente preparada para, poco a poco, ser consciente de su propio proceso mental, separándose paulatinamente de los referentes dependientes que se centran sólo en el objeto, para ascender en el curso natural y social del pensamiento, generando de esta manera una conciencia intelectual en el individuo, que le permite la construcción y adquisición de generalizaciones y conceptos, dándole la capacidad mental de abstraer del medio las ideas, organizarlas y manejarlas, en el ejercicio reflexivo desde y hacia su propio pensamiento.

Pero, ¿cómo opera este desarrollo conceptual? Para responder a esta pregunta, Vygotski introduce la “descontextualización” como el elemento, o más bien el proceso clave que impulsa este tipo de desarrollo en el pensamiento y de las demás funciones psicológicas superiores. La dinámica funciona así: cuando abstraemos el discurso de las relaciones externas y lo interiorizamos en formas generales, lo que estamos haciendo es descontextualizando su contenido, y subiéndolo a nuestro pensamiento en categorías conceptuales que pueden relacionarse y aplicarse a la realidad circundante, sin importar su variación.

Esta aplicación y confrontación con el contexto es de suma importancia para nosotros, pues estaríamos hablando de una reconstrucción de conceptos a partir de las

⁸ Vygotski en realidad los denomina “pseudoconceptos” y son una generalización formada en la mente infantil que aunque fenotípicamente es semejante al concepto del adulto, es psicológicamente muy diferente, porque en esencia es todavía un complejo. (Cf. Vygotski, 1993, 99)

ideas espontáneas⁹ y empíricas que tenemos, conceptos que se constituirían como científicos¹⁰, fijos y determinados, y que después saldrían dentro del propio esquema mental a operar sobre nuestras ideas cotidianas, es decir, sobre nuestra vida práctica y no sólo teórica. Así por ejemplo, en situaciones conocidas de nuestra vida como lo es un hurto, digamos en este caso el robo exacto de una bicicleta, de ese hecho concreto podemos abstraer su significado o concepto general, de la misma manera en que podemos inferir, a partir de sus características, que en la opinión común es catalogado como una mala acción, y por lo tanto cuando manejemos mentalmente este concepto, sabremos a qué nos referimos, sin irnos necesariamente al hecho en particular.

Del mismo modo, ideas como justicia, libertad, juicio, etc., también pueden ser abstraídas y manejadas conceptualmente, y lo más importante, operadas en la vida práctica¹¹, pues, cuando el individuo hace abstracción de patrones conceptuales y desarrolla este pensamiento junto a un razonamiento organizado, se le facilita la resolución de problemas y planteamientos no sólo teóricos y mentales, sino también cotidianos, siendo una construcción de ideas que no queda sólo en el desarrollo interno del pensamiento, sino que se exterioriza en las distintas manifestaciones del sujeto en su entorno cultural, logrando una mejor aplicación del conocimiento en la vida experimental. Al respecto cita Lipman el pensamiento de Davydov¹² en cuanto a la “ascensión de lo abstracto a lo concreto”:

⁹ Según Vygotski los conceptos espontáneos son aquellos que la mente extrae de la experiencia inmediata y cotidiana.

¹⁰ Mencionamos en este punto a los conceptos científicos en el interés de resaltar de ellos su rasgo más importante que es la *generalización*. Por lo demás, este tipo de conceptos en cuanto a su relación con la ciencia no son de interés para nuestro estudio.

¹¹ La abstracción y el manejo conceptual, se hace posible mediante el despliegue de algunos objetivos conductistas, tales como la prioridad de lo general sobre lo particular, la traducción de lo universal a lo particular y viceversa. (Cf. Lipman,2004,85)

¹² Davydov, uno de los principales seguidores de Vygotski, comparte la perspectiva de “enseñanza y desarrollo”, en tanto se encuentra en la enseñanza el potencial necesario que da vida a toda una serie de procesos de desarrollo que de otro modo no sería posible suscitar en el niño. De ahí que Davydov suscriba en parte también la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski e introduzca la importancia del papel de la instrucción en la ascensión de lo abstracto a lo concreto. (Cf.Lipman,2004,63-90)

Lo que sostiene realmente Davydov es que si fomentamos que la experiencia concreta, inmediata, del niño esté influida por las abstracciones, entonces el niño alcanzará esa unión deseable del “conocimiento sobre” y “la familiarización con” de la que hablan James y Russell. (Lipman,2004,83)

Esta preocupación por la formación social de la mente y su relevancia en el actuar humano no sólo es característico del Vygotski psicólogo sino también, y con igual esmero, del Vygotski filósofo, el cual encontraba una manera fascinante de interactuar las dos ramas en lo que respecta al estudio del pensamiento y su relación con la formación de individuos.

Desde aquí, y siguiendo en el curso de la formación conceptual de la mente, procesos indispensables como la descontextualización y la abstracción son en gran parte posibles dentro de la propuesta vygotskiana gracias a la instrucción. Veamos por qué. Para Vygotski, el campo del desarrollo es aquel que crea las potencialidades que se actualizan a través del campo de la instrucción, siendo el entorno del individuo y sus relaciones sociales la materia prima para el desarrollo del pensamiento, en tanto se canalicen de la forma adecuada según nuestro pensador. Para él, la característica principal que debe poseer la instrucción es su correspondencia a la naturaleza social del hombre, es decir, no concibe ésta dirigida a individuos aislados, sino que la construcción del conocimiento es sólo posible gracias a la interacción con los otros, de tal manera que el pensamiento avanza a la par que desarrolla esquemas mentales cada vez más acordes con la realidad que se los manifiesta y lo rodea.

En base en este concepto de instrucción, Vygotski plantea su idea de la Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP) como la forma más apropiada de trabajar en la mejora del pensamiento y su emancipación, junto con el interés de un óptimo desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

La noción de ZDP se desenvuelve bajo el marco del estudio de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Vygotski interesado en la forma en que la psicología está concibiendo el desarrollo evolutivo y conociendo que estas formulaciones constituyen la base sobre la cual se entiende el concepto de aprendizaje, intuye que ahí, dentro de dicha

relación, se encuentran los elementos necesarios para empezar a trabajar por una psicología práctica que a través en un sistema educativo, impulse al máximo el potencial de cada niño, cosa que no estaba logrando el tipo de instrucción actual.

Para eso recorre las explicaciones de la relación aprendizaje - desarrollo postuladas tiempo atrás. Entre las existentes cita tres principales, a saber: 1) La suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje, donde éste último es externo y no se relaciona activamente con desarrollo. Con J. Piaget como su principal exponente. 2) La posición teórica de que el aprendizaje es desarrollo, es decir, el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo, elaborada por James y 3) la propuesta de combinar las nociones anteriores y según la cual el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre sí, que se influyen mutuamente, poniendo a un lado la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; y por el otro, al aprendizaje, que, a su vez, es también proceso evolutivo. Con Koffka como su principal representante. (Cf.Vygotski, 1979,123-129)

Basado en estos estudios Vygotski encuentra, que el tipo de instrucción manejada en las prácticas educativas se centraba generalmente en orientar al niño hacia los logros básicos y adquisiciones intelectuales elementales correspondientes al desarrollo natural según la edad, y halla en esto el principal obstáculo para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en miras a una forma superior de pensamiento, al percatarse, después de varios experimentos, que sí es posible llevar al niño a un nivel superior de su desarrollo biológico mediante una ayuda tutorial.

Para ello propone una nueva forma de manejar el aprendizaje en relación con el desarrollo, que no se detenga en analizar simplemente los niveles evolutivos para iniciar el tipo de instrucción, sino que tenga en cuenta los posibles avances en el futuro inmediato del niño y los trabaje, para alcanzar su forma superior.

Al estadio al cual el niño podrá entrar y en base a la que se deberá orientar la instrucción es lo que llamara la Zona de Desarrollo Próximo, y constituye, junto al nivel real de desarrollo, el estado del desarrollo mental del niño. Vygotski define la zona así:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski,1979,133)

De esta forma, se trabaja en las funciones psicológicas de la zona próxima del niño, potencializando el aprendizaje, aumentando la efectividad de la instrucción y, ofreciendo el campo y los instrumentos necesarios para comprender el curso interno del desarrollo. Más adelante dice:

Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (Vygotski,1979,133-134)

Este concepto de ZDP, a pesar de estar en sus primeros momentos orientado básicamente al estudio de la evaluación de las capacidades de los niños y la instrucción, nos aporta elementos claves e importantes para el estudio en curso. Veámoslos.

El primero que rescataremos aquí es la forma práctica en que conecta el plano interpsicológico con el intrapsicológico y la restitución del papel del lenguaje en esta conexión. Como ya hemos dicho anteriormente, en el primer plano surgen todas las funciones e instrumentos producto del contacto social, de las relaciones sociales en las que se encuentra inmerso el pensamiento del individuo y la manera de vincularse en ellas. Estas producciones pasan a cobrar vida ya en el segundo plano, en el interior del individuo, transformándose y transformando a la persona misma, desarrollando sus

funciones en una forma superior y volviendo a exteriorizarse, en una nueva forma de relacionarse con su entorno.

Pues bien, Vygotski encuentra un momento y una manera adecuada de instrucción que canaliza este proceso, trabajando en primer lugar sobre la manera en que se dan los contactos y relaciones sociales, de tal forma que, a través de ellos y sus elementos, se potencializa el desarrollo superior. Estos intereses los cree posibles en la ejecución de su ZDP y su importancia al respecto de este primer punto, radica básicamente para nosotros en una apuesta al trabajo desde el plano interpsicológico, para lograr una mejora y un progreso significativo en el intrapsicológico, ya que cualquier cambio en el primer campo, lo significa también en el segundo.

¿Y cuál es el sentido de esto dentro de nuestro estudio? El trabajar cuidadosa y responsablemente sobre el desarrollo de instrumentos psicológicos como el lenguaje, el optimizarlo y utilizarlo correcta y contextualmente, implicaría sin duda una mejora del pensamiento, ya que como vimos en la sección anterior, pensamiento y lenguaje guardan una relación muy estrecha, donde se interdefinen y donde el primero es impensable sin la existencia del segundo, abriéndonos campos y posibilidades a un sin número de progresos mentales ejemplares y desarrollos de formas superiores de pensamiento; formas que miraremos con más detenimiento en el siguiente capítulo.

Ahora bien, volviendo a nuestra ZDP, tenemos entonces que el papel de la instrucción es clave, pues de la interacción del individuo con otros, de la forma en que se presentan y se interiorizan las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su cultura, resultan las propiedades internas que adquiere y asimila el pensamiento. Lipman reconoce de Vygotski esta grandísima contribución.

La principal idea de Vygotski era la ZDP, la zona de desarrollo próximo. Todos sus análisis sobre el discurso interior y exterior, la concreción, la abstracción, la conciencia y la autoconciencia, el monólogo y el diálogo, todos conducen a este hallazgo crucial: la mejora de la calidad de educación a través del reconocimiento de que los niños se desarrollan mejor cuando se implican en la cooperación cognitiva con sus compañeros y mentores, y de que su rendimiento empeora cuando se aíslan de toda forma de comunidad cognitiva. (Lipman,2004,80-81)

Desde aquí rescataremos el segundo aporte de la Zona de Vygotski; y es una verdadera educación en miras a la búsqueda del desarrollo de las capacidades que aún no se encuentran plenas en el individuo, ya que la correcta instrucción no se basa en ver cómo se ha logrado el progreso de las que ya están, como lo han tomado la mayoría de las propuestas educativas, sino en ver cómo se desarrollarán las capacidades que aun no han madurado.

La instrucción en el campo de la Zona de Desarrollo Próximo se establece entonces como la directriz de una propuesta educativa que mira el potencial del individuo y lo trabaja en cooperación con los demás, siendo el profesor o el par el que desempeña el papel mediador en el proceso de desarrollo del pensamiento impulsando el aprendizaje a través del lenguaje discursivo, manejado en formas como el diálogo, las discusiones, las preguntas, etc., dentro de un campo que sin necesidad de ser exclusivamente formal¹³, dirija la formación del pensamiento hacia su progreso, maduración y autonomía.

Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce; debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. (Vygotski,1993,143)

Esta parte del concepto vendrá a ser altamente relevante en la concepción de una formación social de la mente, pues saca a la luz el papel protagónico que tiene una comunidad de individuos en el desarrollo psicológico y social, potencializando sus capacidades. El hecho de que Vygotski conciba la cooperación cognitiva como el elemento base sobre el cual trabajar para el desarrollo, le da un nuevo giro a la idea de la educación y otorga el verdadero valor del carácter social en la formación del pensamiento.

¹³ Aunque en la mayoría de sus obras Vygotski habla del despliegue de la Zona de desarrollo Próximo mediante la educación formal, reconoce que si la instrucción está orientada correctamente, el desarrollo buscado se puede y se debe dar también en contextos sociales como el juego, el hogar y el trabajo. Por lo demás, es muy claro en que en cuanto a la formación de los conceptos científicos, es necesario que se desarrollen dentro de un contexto formal.

2.4. Formación social de la mente

Durante todo el desarrollo de este capítulo hemos insistido vehementemente en la fuerza del componente social sobre la formación del individuo y su pensamiento, componente que nos lleva inevitablemente hacia el estudio de los elementos culturales que interfieren en la construcción de los esquemas mentales como agentes generadores y determinantes de su contenido y forma, recorriendo paso a paso los procesos exteriores e interiores que globalmente configuran la formación social de la mente.

Hemos caminado hasta ahora sustentados en un estudio que se interesa por la forma de entender al hombre desde la línea social, y por trabajar en la observación de su desarrollo comportamental a partir de sus funciones y procesos psicológicos, construyendo así una teoría psicológica que emana de la necesidad misma de un cambio en la concepción y manejo del papel del pensamiento del individuo en su entorno. Adicional a esto, dicha teoría se enmarca dentro de una propuesta dirigida hacia una formación superior del pensamiento, mencionando y acudiendo a elementos tales como autoconciencia, interiorización, razonamiento, relación, organización, entre otros, que cuando devienen sobre nuestra reflexión, pone ante nuestros ojos al descubierto, la naturaleza filosófica de esa propuesta que Vygotski intenta compactar con el aporte de las dos disciplinas en una nueva visión del hombre, de su pensamiento y el agente cultural, llegando incluso a concretarla mediante una iniciativa educativa, que busca un desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo y la mejor forma posible de relacionarlas con su entorno.

Ahora bien, teniendo de esta forma claro que en la ley genética del desarrollo de Vygotski, interactúan elementos psicológicos que comparten intereses filosóficos en una reconstrucción del ideal del individuo, nos podemos preguntar entonces, en qué sentido se habla aquí de una formación social de la mente. Para esta indagación el mejor camino es hacer un despliegue de los componentes de dicha afirmación, realizando casi un esquema general de los elementos que hacen parte de la proposición Vygotskiana y que

son para nuestra consideración, los presupuestos teóricos de esa formación social, y más tarde, los presupuestos de la formación del pensamiento crítico de Lipman.

Siendo así, el primer elemento con el que nos encontramos es el de la *formación*, del cual se ha hablado bastante anteriormente y se halla relacionado directamente con el concepto de *desarrollo*, pues cada vez que Vygotski se refiere a la formación del individuo, de su parte cultural, de su pensamiento o de su mente, lo concibe determinado por un desarrollo que lo atraviesa vitalmente y lo impulsa. En estos términos, hay una característica general y crucial que vale la pena mencionar: la palabra formación y desarrollo dentro del lenguaje Vygotskiano, representa procesos constantes en los distintos componentes y unidades de la síquis del hombre, los cuales interactúan y se interdefinen constantemente en medio de una dinámica socio-cultural e intelectual, considerando la constitución del pensamiento, del lenguaje y del entorno, manifestados en los distintos procesos psicológicos explicados anteriormente.

En cuanto al segundo elemento que es el social, éste nos remite inmediatamente al componente cultural y externo del individuo, retomando aquí la importancia del contexto social en el curso del desarrollo de los procesos psicológicos elementales de las funciones psíquicas (memoria, atención, percepción y pensamiento), a través de los procesos interpsicológicos, que se presentan como resultados de la interacción del individuo con el entorno, generando relaciones que influyen en formación de la realidad discursiva interior en el individuo, ubicando al lenguaje como el elemento mediador entre cultura y pensamiento. Vygotski dice:

La palabra “social”, cuando se aplica a nuestro tema, tiene una gran importancia. Por encima de todo, en el sentido más amplio de la palabra, significa que todo lo que es cultural es social. La cultura es producto de la vida social y de la actividad social humana. Por eso al plantear el problema del desarrollo cultural de la conducta estamos introduciendo directamente el plano social del desarrollo. (Vygotski citado por Wertsch, 1988,96)

Finalmente, cuando nos referimos a un componente mental, nos transportamos directamente a la parte interna del individuo y a la formación de su pensamiento, parte

que se encuentra atravesada necesariamente por el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, mediante la llamada interiorización de las distintas relaciones presentes en el medio, pasando así de un plano interpsicológico a uno intrapsicológico, a través del uso del lenguaje interiorizado; y permitiendo además actos mentales como la intelectualización, la abstracción y la descontextualización para un desarrollo conceptual del pensamiento, que eleva las formas elementales en superiores y crea un esquema mental que corresponde cada vez más a la realidad discursiva externa.

Bajo este orden de ideas, entendemos de forma organizada y estructurada todo lo que interviene y participa en una *formación social de mente*, que en últimas resulta siendo, la condensación de la teoría sociocultural de Vygotski que en gran parte se desenvuelve, salvando el abismo existente entre pensamiento y lenguaje, viendo en este último, como forma de comunicación lingüística, el potencial suficiente para no sólo para entender esa constitución social, sino también para trabajar en una formación que busque el desarrollo constante de las formas superiores y una mejora en el intelecto, pues nuestro autor no concibe esta formación como algo ya dado y osificado, sino que lo ve como un proceso constante que en el momento en que nos hacemos conscientes de él y entendemos realmente el papel que desempeña el componente social en nosotros y, en la forma en que nuestro pensamiento interactúa con el medio, nos capacita para intervenir activamente en él haciendo uso del lenguaje como el instrumento mediador por excelencia, después de todo y para fines educativos inclusive, “la matriz comportamental del pensar es el hablar” (Lipman, *La filosofía y el desarrollo del razonamiento*, 4), siendo los signos y las palabras las herramientas lingüísticas que nos permiten dirigir nuestro pensamiento e intervenir en el de los demás. Lipman (2004,14) dice:

[...] la explicación de Vygotski sobre los orígenes sociales del pensamiento abogaba por una reconstrucción del habla, de modo que a través del diálogo firme y razonable se formase una matriz que, a su vez, generase el pensamiento [...], pensamiento que consecuentemente sería firme y razonable.

En consecuencia, la formación social de la mente se encuentra determinada entonces por la historia del encuentro social y por la interiorización de las conductas cognitivas, en un proceso continuo del pensamiento que discurre en la confrontación dialéctica entre las voces contextualizadas y las descontextualizadas, que interfieren en su formación y en la manera en que éste se relaciona con el entorno social, haciendo de este pensamiento discursivo y dialógico una fuente de desarrollo de un “diálogo racional” (Cf.Lipman,2004,133) que intervenga de forma precisa y eficaz en la construcción de un pensamiento social que luego se definirá como individual.

3. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE UNA PERSPECTIVA LIPMANIANA

La pedagogía del ejercicio filosófico implica convertir el salón de clases en una comunidad de investigación cooperativa en donde todos tienen el derecho democrático de ser escuchados, en donde cada uno aprende de los demás y en donde el diálogo público entre los miembros del grupo, cuando se interioriza y se convierte en una especie de foro interno en la mente de cada participante, es la base de ese proceso conocido como pensamiento.

(Lipman,Sharp&Oscanyan, 1988, 106.)¹⁴

Hasta aquí hemos intentado realizar, de la mano de Lipman, un detallado análisis de su noción de pensamiento crítico, explorando sus características fundamentales y reconociendo los juicios como productos de dicho pensamiento. En este recorrido, hemos reflexionado además sobre la relevancia que tiene el pensamiento crítico sobre la educación y la relación tan estrecha que tiene, a la base de su actividad judicial, con la investigación filosófica.

Posterior a este análisis, hemos estudiado los elementos vygotskianos, que para la investigación en curso creemos son los presupuestos bajo los cuales Lipman plantea su

¹⁴ Para el trabajo en curso se utilizará la traducción al español *La filosofía va a la escuela* escrita por Diego Antonio Pineda Rivera.

teoría del pensamiento crítico. Realizamos de la mano de Vygotski, un viaje hacia el universo del lenguaje y su relación con el pensamiento y la cultura, a través de su papel protagónico en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Este camino nos lanzó, hacia su planteamiento central de la Zona de Desarrollo Próximo y su configuración universal de la formación social de la mente.

Pues bien, tras haber abordado la génesis y la construcción de la idea de pensamiento crítico por un lado, y la teoría de la formación social de la mente por el otro, nos lanzamos aquí al reto analizar y estudiar juiciosamente la manera en que los presupuestos vygotkianos tratados anteriormente, se vinculan como piezas claves de la formación de un pensamiento de orden superior, que se ha llamado aquí, la formación del pensamiento crítico.

Para dicho propósito, relacionaremos el pensamiento lipmaniano con el vygotkiano, buscando no sólo sus acuerdos y bases teóricas, sino intentando descifrar, cómo en su interacción es posible el despliegue de un pensamiento de ese nivel. El *lenguaje* – en sentido vygotkiano- seguirá siendo el protagonista en este estudio, y nos guiará a la respuesta de la pregunta clave y central del capítulo acerca de cómo se forma el pensamiento crítico.

Recordemos además que para Vygotski el trabajar en una forma de pensamiento superior que desarrolle las funciones psicológicas superiores es posible mediante el despliegue y aplicación de la Zona Próxima, siendo el ámbito educativo, en su correcto funcionamiento, el espacio perfecto en el cual, el individuo puede desarrollar ampliamente sus potencialidades, dentro de su marco de la formación social de la mente. Pues bien, en adelante, persiguiendo la idea de la formación del pensamiento crítico de Lipman, se estudiará, cómo las bases sobre las cuales Vygotski fundó su noción de ZDP, forman parte esencial de la construcción de *comunidad de indagación* de Lipman, dentro de la cual, se encuentra el terreno perfecto para trabajar en la formación y perfección de un pensamiento crítico que, debido a sus características, se torna evidentemente como un pensamiento de naturaleza filosófica.

[...] lo que los antiguos griegos reconocieron es en buena parte lo mismo que muchos profesores y administradores escolares están empezando a comprender hoy: que precisamente, como el perfeccionamiento del proceso del pensamiento culmina con la filosofía, así también es la filosofía, *par excellence*, el más fino instrumento entre los ya inventados para lograr el perfeccionamiento de los procesos del pensamiento. (Lipman,Sharp&Oscanyan, 1980,6)

Empezaremos entonces, con el análisis de la relación que tiene el pensamiento lipmaniano, con los elementos vygotkianos de la teoría de la formación social de la mente.

3.1 Relación entre el pensamiento crítico de Lipman y la formación social de la mente de Vygotski

3.1.1 Lenguaje y pensamiento reflexivo

El desarrollo de los procesos psicológicos elementales en superiores y la mejora del pensamiento han sido las principales preocupaciones de Vygotski dentro de su eje central de la formación social de la mente. A lo largo de sus obras dedicadas al funcionamiento de dichos procesos, se puede vislumbrar una lectura concreta de carácter social frente a la forma de ver al individuo, que no se queda sólo en meras interpretaciones, sino que busca, a raíz de ellas, una realización del ideal de una optimización del pensamiento de un sujeto que se encuentra constantemente inmerso en procesos sociales cuyos contenidos se forman a partir de ellos y se exteriorizan en el mismo medio, haciéndose éste parte activa de esta relación y su transformación.

Es necesario entonces, preguntarnos, bajo este marco de ideas, ¿de qué forma lograremos dicha mejora y a través de qué? Recordemos que, en Vygotski pensamiento y lenguaje van de la mano, interdefiniéndose en una relación estrecha y dinámica, donde el pensamiento se mueve y se construye a partir de las palabras y donde el lenguaje necesita del pensamiento para cobrar vida, pues, de lo contrario, las palabras carecerían

de sentido y sería imposible comunicarnos con el medio y formarnos ideas de lo que es y somos en él. Vygotski nos lo reafirma:

La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente, el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto sin palabras permanece en la sombra. (Vygotski,1993,196)

El lenguaje aparece, desde la óptica de la formación social de la mente expuesta en el anterior capítulo, como la herramienta psicológica mediadora por excelencia que establece un puente entre el pensamiento del individuo y su entorno, cumpliendo con una función social en tanto resuelve este abismo y permite el debido curso de los procesos psicológicos cognitivos y sociales y, la constitución y surgimiento de los procesos internos e individuales.

En el desarrollo de los procesos psicológicos superiores tratado anteriormente, Vygotski es muy claro al explicar la dinámica de dichos procesos, y por tanto, sabemos que cualquier función psicológica presente en el interior del individuo siempre tuvo que darse en un primer momento en el campo social, y que la forma en que sucede el paso del campo externo al interno es mediante el uso del lenguaje. Esta relación intrínseca y dinámica entre pensamiento y lenguaje nos permite responder a la pregunta inicialmente formulada: si nuestro interés es una mejora del pensamiento y sus habilidades, y la concepción vygotskiana es muy clara en el papel que cumple el lenguaje en su constitución y curso, se podría afirmar sin temor a equivocarse que, para trabajar en dicha empresa, es necesario que se empiece desde su matriz, la cual es precisamente el lenguaje.

Lipman fue muy perceptivo ante esta relación y su conciencia sobre trabajar en la mejora del pensamiento empezando desde su principal y singular herramienta fue desde el inicio una pieza clave en su construcción filosófica. La inclinación de Vygotski hacia el estudio de los contenidos mentales con el fin de lograr una transformación social e

intelectual del individuo arrojó las bases sobre las cuales emprendería Lipman su idea de la formación del pensamiento crítico.

La relación hecha aquí es entonces básica pero vital: como el lenguaje es el vehículo entre la parte externa del individuo, su contexto sociocultural, y la parte interna, que es su pensamiento, el modo de llegar a la mente y sus formas es a través de él mismo, pues formamos nuestros contenidos mentales mediante el uso del lenguaje dirigido tanto externa como internamente, y es también a través de él que manifestamos nuestras ideas y pensamientos.

Ahora bien, cuando entendemos al individuo desde la línea social y concebimos que la formación de la mente obedece a la misma naturaleza, es necesario tener claro que los movimientos del pensamiento y sus relaciones -como la internalización, intelectualización, descontextualización y abstracción- se constituyen en esencia de un pensamiento discursivo racional que dialoga constantemente con sus voces internas y externas.

El pensamiento al ser necesariamente, entonces, para Vygotski, verbal y discursivo, nos da la fuente principal para empezar a trabajarlo, pues al no ser estático sino dialéctico, el lenguaje tiene mucho que hacer al respecto; de ahí que Lipman reconozca que, para trabajar en su mejora, el único modo es llegar a su fuente, y que la manera en que se puede hacer es mediante la formación del pensamiento crítico, un pensamiento de naturaleza filosófica que se interesa por el cultivo y el mejoramiento del razonamiento en cada individuo a través del diálogo, pues ¿cómo hemos de razonar si no es a través de las palabras, del lenguaje?

[...] si el habla es la matriz del pensamiento y el pensamiento es lo que queremos que se desarrolle, entonces lo que debemos hacer es encontrar vías para estimular el discurso crítico e inventivo. El pensamiento hábil emanará de forma natural de los diálogos hábiles. (Lipman, 2004,149)

El lenguaje es la herramienta que nos permite el cultivo de habilidades de pensamiento tales como hacer relaciones, traducir, inferir, distinguir, evaluar, etc., habilidades que desarrollan una mejor conexión y conciencia del entorno, permitiendo una mayor adquisición de significados provenientes de la experiencia y una amplia red de conceptos, pues, cuando el lenguaje se orienta de forma adecuada en el mundo social del individuo, se estimula el pensamiento junto con todos sus movimientos internos.

Siendo así, no sería descabellado afirmar que el pensamiento se forma a través del lenguaje, ya que es a través de las palabras que se piensa; y, como el pensamiento es el centro de la investigación de Lipman, el estudio vygotskiano la respalda por completo.

En el primer capítulo vimos cómo el marco donde surge la idea de pensamiento crítico de Lipman viene nutrido por una herencia pragmatista y por el interés de una lógica que busca formar una visión de una filosofía menos encerrada y más aplicada a la vida del individuo. El pragmatismo se enfocó en la búsqueda de significados relevantes en la experiencia humana, de tal forma que los contenidos intelectuales adquiridos se lograran relacionar correcta y exitosamente con el contexto en el cual se desarrolla el individuo; y la lógica, por su parte, buscaba salirse del estudio rígido y exacto del lenguaje que opera mediante ejercicios de razonamientos lógicos, para interesarse por un lenguaje normal y cotidiano que refleje el mundo práctico del individuo y la forma en que el pensamiento interactúa con él.

La noción de pensamiento crítico viene cargada, entonces, por una conexión útil entre los contenidos teóricos y empíricos que represente la formación de un individuo íntegro, razonable, crítico y responsable. Por eso la lógica, rama interesada por el estudio y el mejoramiento del razonamiento y el lenguaje, es, en primer lugar, el camino por el cual intentaremos llegar al cultivo y perfeccionamiento del pensamiento.

Los criterios de racionalidad –dice Lipman- son aquellos que nos hacen capaces de distinguir entre un razonamiento efectivo y confiable y otro que no lo es; por lo tanto, tales criterios no son otros que las reglas de la lógica y los principios generales de investigación. (Lipman, 1988,105)

La lógica es la rama encargada de fomentar la necesidad de buscar, estudiar y evaluar razones en relación con una situación determinada, formando un actuar racional en el ideal de conducta razonable en la medida que nos ayuda a estructurar, aclarar y ordenar nuestra mente, al mismo tiempo que abre la posibilidad de analizar nuestros propios pensamientos y los de los otros en un contexto donde se generan acciones y eventos determinados. Este ideal de lógica, que Lipman lo llama *el enfoque de las buenas razones* (Cf.Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,148) viene, entonces, a tener campo en el diálogo, la forma discursiva en que nos relacionamos con el medio y fuente primordial del pensamiento crítico.

En primer lugar, como veíamos en el segundo capítulo, en la dinámica existente entre la relación pensamiento-lenguaje-medio que inicia con los procesos interpsicológicos como la influencia de las distintas formas sociales en el individuo y la adquisición de las diversas herramientas psicológicas externas, que luego serán traducidas y transformadas hacia un campo interno –el *intrapsicológico*- opera un tipo de lenguaje interior que Vygotski denomina *habla interna* o *internalización del discurso*, y se configura como la herramienta necesaria e indispensable para el tránsito de las funciones psicológicas elementales a superiores entre ellas, por supuesto, el pensamiento. Dice Vygotski al respecto:

[...] el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones: a) *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.* Es de especial importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores de la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y característica quedan ilustradas por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria y de la memoria.

b) *Un proceso interpersonal queda transformado en otro interpersonal.* En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

c) *La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal en el resultado de una serie de sucesos evolutivos.* El proceso, aun siendo

transformado continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente... La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica con base en las operaciones con signos. Los procesos psicológicos, tal como aparecen en los animales, dejan de existir; se incorporan a este sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica. El uso de signos externos se reconstruye también radicalmente.

Los cambios evolutivos en las operaciones con signos son semejantes a aquellos que se producen en el lenguaje. Los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se internalizan en la base del lenguaje interno. La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana. (Vygotski, 1979,93-94)

Este movimiento de interiorización que, debidamente orientado, busca el cultivo de un pensamiento superior se caracteriza principalmente por su capacidad de reflexión y meditación. Vygotski se refiere al habla interna como autorregulativa y dialogada, como un tipo de habla que se dirige al pensamiento en un acto reflexivo que busca pensarse a sí mismo, conocerse, autocorregirse, situarse en un contexto social, autoafirmarse y constituirse razonablemente como un modelo ideal de investigación crítica y responsable frente a su propio actuar. El pensamiento reflexivo es, entonces, un movimiento intelectual que se desarrolla a través del componente social del campo interpsicológico, para desplegarse después en el campo interno del individuo, como resultado del proceso intrapsicológico.

En la formulación del pensamiento crítico de Lipman, el componente reflexivo es clave y esencial, pues ¿cómo hemos de cultivar una mente crítica, que investigue e indague de forma razonable y con buenos criterios, si no es mediante el ejercicio reflexivo que permite preguntarse, evaluar, corregir y tomar posiciones? Recordemos que el presupuesto con el que se trabaja en la construcción de dicho pensamiento es el deseo de una libertad intelectual según la promulgaban Kant y pragmatistas como Pierce y Dewey, donde ese eje radicaba en la capacidad de análisis y la reflexión sobre el

conocimiento teórico, el modo de actuar y la conducta. Es este tipo de pensamiento reflexivo el que permite la construcción de una autonomía y libertad intelectual, que lleva dentro de sí la responsabilidad de pensar y actuar crítica y razonablemente.

Pero no estamos hablando aquí de la reflexión como una simple herramienta que nos pone a pensar sin ningún objetivo. Para Lipman, y dentro de la filosofía en general, la reflexión debe ser formada y dirigida hacia la mejora de los actos mentales, sus movimientos y la forma de proceder del individuo, pues, de lo contrario, no se constituiría como una de las principales características de un pensamiento filosófico que, además, genera dentro de sí compromisos no sólo académicos sino también sociales.

Así pues, por reflexión –señala Lipman- no entendemos simplemente meditación o ponderación, sino competencia en el manejo de las habilidades del pensamiento, sean estas habilidades que tengan que ver con el hacer, con el decir, o con el actuar. Así pues, la reflexión tiene una dimensión comportamental, pues la personas también pueden actuar reflexivamente y crear reflexivamente. Y la reflexión tiene una dimensión social, puesto que las personas que se comprometen en el diálogo están comprometidas con una reflexión social; en realidad, es la interiorización de ese diálogo por parte de cada uno de los participantes lo que da lugar a la reflexión individualizada. (Lipman, 1988,108)

En este orden de ideas, entendemos que esa formación social de la mente de Vygotski que se encuentra determinada por la historia del encuentro social y la interiorización de las conductas cognitivas, es un proceso que transcurre de lo social a lo individual, y que cumple y renueva su ciclo en el paso que se da de lo individual a lo social mediante la manifestación del pensamiento, ideas y creencias, ya transformadas y reconstruidas, que se evidencian en gran parte en la toma de posiciones y el actuar del individuo.

Retomamos en este punto la pedagogía del juicio de Lipman, donde se determina que la actividad judicativa es el producto del pensamiento crítico y que, en su despliegue, se relaciona directamente con la acción, la cual se encuentra determinada por los juicios realizados y las razones que surgen del proceso investigativo del

pensamiento. La forma en que el norteamericano relaciona al individuo con su medio, en torno a la conciencia y al interés por formar un pensamiento sensible al contexto, autocorrectivo y con criterios sólidos, fuertes y relevantes, que en el ejercicio de la investigación filosófica sepa interpretar y extraer correctamente los significados del contexto y de la experiencia, para ampliar la posibilidad de pensar y actuar crítica y razonablemente, nos permite concluir que estaba de acuerdo con la idea de Vygotski de que todas nuestras funciones psicológicas y contenidos mentales devienen y se constituyen a partir de la influencia que se recibe del medio social y la forma que tenemos de relacionarnos con él.

Por eso Lipman encuentra en esta idea las herramientas perfectas para empezar a trabajar en su empresa, pues es imposible manejar directamente al pensamiento y modificarlo según el interés, y más bien, es viable y prometedor planear estrategias que utilicen a favor los distintos instrumentos psicológicos externos, como el lenguaje, y se intente su optimización a través de procesos como la interiorización. El presupuesto de la interiorización es la pieza clave que permitirá entender cómo y por qué es posible formar un pensamiento crítico.

3.1.2 ¿Cómo se forma el pensamiento crítico?

3.1.2.1 Interiorización y formación de conceptos

Si el movimiento de un pensamiento crítico genera indudablemente actividad judicativa, la cual se organiza y se manifiesta a través del lenguaje, herramienta psicológica que se dirige con fines sociales, podríamos decir, que los criterios, directrices del juicio, cumplen, por lo tanto, con una función social, en tanto son las herramientas que dirigen al pensamiento crítico en su despliegue hacia la formación de un individuo que se relaciona socialmente y participa activamente generando ideas y ejecutando acciones, en gran parte como resultado de sus juicios y toma de posiciones. Esta analogía en el patrón de función social, que dentro de sí lleva la conexión entre

lenguaje y pensamiento de la formación social de la mente de Vygotski, nos exige preguntarnos de qué forma esta teoría se relaciona con la noción de pensamiento crítico.

Este tipo de pensamiento -caracterizado por ser autocorrectivo, sensible al contexto y basado en criterios - nos suscita frecuentemente la inquietud de guiar nuestra actividad mental con los hábitos de cuestionar, razonar y fundamentar nuestros pensamientos en bases sólidas que respalden correctamente nuestros juicios y acciones. Este proceso, que se logra precisamente a través del habla interna en el transcurso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, configura el campo donde el pensamiento crítico encuentra lugar para formarse y desplegarse.

Hablamos aquí de un camino que partiendo de lo social a lo individual, nos permite encontrar en la forma de manejar las herramientas sociales externas en la construcción de la realidad, el potencial perfecto para optimizar los procesos que parten de ahí, y que después se forman en el interior del individuo. Pero, ¿cómo logramos dicha optimización? Este proceso conocido como *interiorización*, que se vale del lenguaje para realizar la conexión entre el entorno social y el pensamiento del individuo, encuentra en esta herramienta –el lenguaje- precisamente la fuente necesaria para trabajar en la formación del pensamiento crítico, en la medida en que si se trabaja por mejorarlo partiendo de los procesos interpsicológicos, el avance se trasladará inmediatamente al movimiento intrapsicológico, ya que éste se forma como resultado del primero. La internalización del lenguaje social (Cf.Vygotski,1979,52) lo configura a éste además, como un instrumento útil en la guía de la conducta propia y para la participación en la de los demás, relacionándolo directamente con la acción y con el desarrollo de la capacidad de abstracción, descontextualización y formación de conceptos, que orientado correctamente, logran un pensamiento de orden superior.

[...] en los estadios superiores, cuando el lenguaje se desplaza hacia el punto de partida de una actividad, surge una nueva relación entre palabra y acción. Ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; *la función planificadora del lenguaje* hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo. (Vygotski,1979,53)

Si el interés, entonces, es trabajar en la mejora del pensamiento, y esto incluye trabajar en la formación del pensamiento crítico, el juzgar juiciosa y correctamente se convierte en un objetivo principal. Los criterios que guían y regulan la acción son la base para la constitución de una voluntad autónoma y racional, que, en la perspectiva de Lipman, pueden conducirnos hacia la realización de un ideal de razonabilidad. Lipman es, en este sentido, heredero de una tradición proveniente de Aristóteles, en donde se considera a la razón como el factor definitorio por excelencia de la vida humana. Dice el conocido filósofo griego:

[...] el acto del hombre es la actividad del alma según la razón, o al menos no sin ella; [...] si todo ello es así, y puesto que declaramos que el acto propio del hombre es una cierta vida, y que ella consiste en la actividad y obras del alma en consorcio con el principio racional, y que el acto de un hombre de bien es hacer todo ello bien y bellamente; y como, de otra parte, toda obra se ejecuta bien cuando se ejecuta según la perfección que le es propia, de todo esto se sigue que el bien humano resulta ser la actividad del alma según la perfección; y, si hay varias perfecciones, según la mejor y la más perfecta, y todo esto, además, en una vida completa. (Aristóteles, 1931, I.7)

Lo que se necesita, desde la perspectiva de Lipman (muy cercana en esto a la de Aristóteles) es el cuidado y el cultivo de una razón que encuentre la conexión entre conocimiento y experiencia, de tal manera que la enriquezca y le dé sentido, en un llamado a que el individuo piense por sí mismo haciendo gala de su autonomía y responsabilidad intelectual. Veámoslo desde este punto de vista: En Vygotski, el proceso de interiorización, la intelectualización y los demás procesos psicológicos necesarios para llegar a las funciones superiores y que sirven como fundamento para la formulación del pensamiento crítico de Lipman en busca un mejor desarrollo cognitivo y social, acuden para dicho fin a la reflexión, investigación y toma de conciencia permanente, de tal forma que el individuo piense sobre sí mismo, sobre su propio pensamiento, posibilitando todas las correcciones voluntarias que posteriormente se evidencian en la ejecución de la acción.

El pensar por sí mismo es un elemento que se rescata en ambos planteamientos y se configura como la pieza clave de la interiorización, ya que permite la formación de un pensamiento autónomo y crítico, que no consista en hacer una copia de lo que deviene del exterior, sino una construcción y transformación interna de la realidad social externa. De ahí que Lipman encuentre el interés por el perfeccionamiento del pensamiento como una apuesta filosófica que, según la tesis en desarrollo, presenta matices psicológicos de claro origen vygotskiano.

Inclusive el pensamiento crítico se nutre por intereses filosóficos que desde mucho tiempo atrás han surgido como pilares de la excelente actividad humana. En la lectura que hace de Sócrates, Lipman rastrea la importancia de la indagación, la autonomía y la responsabilidad intelectual en el cultivo del pensamiento:

Para él, el pensamiento es una obra, y es precisamente aquel tipo de obra que nadie puede hacer por uno mismo. Sócrates nos ofrece un modelo de indagación intelectual en que se abstiene de imponernos los productos de su propia indagación intelectual. Aunque le reconozcamos la paternidad de su teoría y de su práctica, él nunca nos recomienda nada como deseable sin indicarnos a la vez los pasos por medio de los cuales podemos conseguirlo. Sócrates nunca *nos dice*, por ejemplo: “¡Haga todas las conexiones y distinciones que considere necesarias!” para que el otro sepa de lo absurda y carente de valor que resulta la orden que da. En vez de eso, Sócrates operacionaliza todo aquello que recomienda: si hay un concepto que debe ser examinado –sea el de amistad, el de valentía, el de amor o el de belleza-, entonces hay una serie de pasos secuenciales y específicos que se deben dar para que de ese concepto fluya todo lo que en él está oculto. Nada es tan contagioso de Sócrates como esa tranquila confianza que de él emana, y que hace de aquel a quien le habla capaz de pensar, y de pensar excelentemente, sin tener que dejar de ser lo que es. (Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,8)

Este espíritu de razonabilidad no es otro que el interés de pensar por sí mismo, de cultivar un pensamiento riguroso, investigativo que busque razones y criterios sólidos. Ahora bien, la manera que nuestro autor encuentra para la realización dicha empresa es el diálogo, pues abre el campo perfecto para la reflexión, el pensar por sí mismo, la construcción del conocimiento y la interiorización de los elementos cognitivos de las

relaciones sociales; después de todo, para Platón y Sócrates la vida de la filosofía es precisamente el diálogo. (Cf.Lipman,Sharp&Oscanyan, 1980,10)

Cuando dialogamos, manifestamos y entramos en contacto con nuestros conceptos y con los de los otros, generando una conciencia del entorno y de nosotros mismos que, junto con la interiorización de los elementos que surgen, permiten la construcción de una red de conocimientos. El presupuesto con el que trabajaremos es el siguiente: el conocimiento se construye a partir del proceso de interiorización. Lipman nos dice:

[...] el conocimiento no es algo que se adquiere por la mera repetición o memorización, sino, más bien, algo que se llega a dominar por medio de la interacción con el ambiente y de la solución de problemas que son realmente importantes para los niños y jóvenes. El conocimiento sólo se hace suyo cuando se pueden mostrar, a través tanto de sus discusiones como de sus acciones, a lo que están haciendo [...] (Lipman,Sharp&Oscanyan, 1980,93)

El conocimiento es algo que se construye permanentemente, que se encuentra en constante movimiento, y hasta cierto punto se actualiza a medida que se exterioriza; por eso, en la medida en que alcanzamos un mejor entendimiento del medio que nos rodea, podemos razonar y actuar mejor, “y si comprendes, además, que ese conocimiento mismo es algo que se está creando de forma incesante por seres humanos que están intentando explicarse el mundo en que viven, entonces estarás mejor dispuesto para escuchar a todas las personas, incluso a los niños y jóvenes, en orden a encontrar ideas que te puedan conducir a explicaciones más comprensivas y significativas que las que ahora tienes”. (Lipman,Sharp&Oscanyan, 1980,98)

Este es el punto que nos interesa: más allá del contenido intelectual exacto lo que toma relevancia aquí es el proceso interno que se cumple en un diálogo razonable que se comunica constantemente con el entorno y el individuo propio, que posibilita el uso y el cultivo de los recursos intelectuales orientados, en este caso, a la formación del pensamiento crítico. En este especial interés por esos procesos es que rescatamos la importancia de la formación social de la mente de Vygotski.

Lipman hace una clasificación de las habilidades de pensamiento en varias de sus obras. Encuentra 4 grupos básicos: habilidades de razonamiento, de investigación, de formación de conceptos y de traducción (Lipman,1988,30). En las habilidades de formación de conceptos lo que interesa no es el concepto en sí, sino precisamente el proceso sucedido y su conexión con las vivencias, los significados de las experiencias y hechos mentales, en concordancia con los juicios y acciones que corresponden a la adquisición de ideales y redes conceptuales.

Estos ideales de los que estamos hablando y que se encuentran inmersos en todo un legado y construcción cultural, asumen un rol importante en el mapa mental que asumimos. La pregunta que subyace a estas líneas es la siguiente ¿cómo pretendemos actuar razonablemente en una sociedad conforme a nuestras ideas y patrones internos? Los conceptos actúan en nosotros como reguladores de la mente y de la acción. La búsqueda y construcción de conceptos genera, entonces, un movimiento del pensamiento que investiga y establece conexiones. El pensamiento crítico se caracteriza por esta clase de movimientos en la búsqueda de excelentes conexiones que garanticen, en parte, el éxito de la red conceptual que corresponda a la realidad externa y interna del individuo, atravesando un camino de lo social a lo individual, para después hacer el mismo recorrido de forma inversa, donde el discurso interno crítico se descontextualiza, se autoafirma y habla por sí mismo.

Ahora bien, recordemos que, para Vygotski, la descontextualización y la abstracción son habilidades claves que nos permiten el ascenso de lo particular a lo universal, para organizar lógicamente las ideas en conceptos generales. La filosofía, interesada por la indagación de conceptos, procura en su ejercicio el perfeccionamiento de dichas habilidades de tal modo que adquiera un funcionamiento y resultado superior. ¿En qué interfiere esto? La formación de conceptos que nos ayuda a formar ideas abstractas y universales como la justicia, el bien, la belleza, conceptos filosóficos aplicables, se convierten en determinaciones del pensamiento y generadores de acción. Cuando abstraemos y descontextualizamos realizamos un ejercicio lógico que nos

permite hacer *inferencias explicativas y orientadoras de acción* entre otras, que nos llevan a la indagación de razones basadas en los conceptos y contextos concretos (Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,150), que, dependiendo de su proceso y calidad constituyen un pensamiento crítico.

[...] el concepto- introduce Vygotski- no es una formación aislada, osificada, que no sufre cambios, sino un aparte activa del proceso intelectual, comprometida constantemente en servir a la comunicación, a la comprensión y a la solución de problemas. (Vygotski,1993,84)

Por lo tanto, en la medida en que procuremos siempre un desarrollo superior que permita la buena formación del pensamiento y sus productos, los juicios, estaremos generando movimientos de un pensamiento crítico.

No obstante, la tarea cultural per se no explica el mecanismo del desarrollo que acaba en la formación de conceptos. El investigador debe dirigir sus esfuerzos a comprender los vínculos intrínsecos entre las tareas externas y la dinámica del desarrollo, y considerar la formación del concepto como una función del crecimiento social y cultural total del adolescente, que afecta no sólo los contenidos, sino también el método de su pensamiento.(Vygotski,1993,91)

En este orden de ideas, llegamos finalmente a un elemento clave del pensamiento crítico que se desprende de la interiorización y la formación de conceptos propuesta por Vygotski. A saber, la búsqueda de significados.

Lipman no concibe al significado como algo dado, sino más bien como algo que se descubre en el diálogo y la investigación, configurándose como un movimiento interno y personal del individuo. El deseo y búsqueda de significado es innato y vital en las personas, pues de su adquisición depende que le encuentre razón a lo que está haciendo y construyendo individual y socialmente. ¿Cómo hemos de comprender la importancia de un hecho y asumir un rol intelectual y social si carece de significado para nosotros? Algunos significados se encuentran relacionados intrínsecamente con el contexto, y otros de forma extrínseca, pero se desarrollan siempre bajo determinada

situación y, dependiendo de ella, cambian: Para Lipman “dado que el significado se adquiere de forma concomitante con la percepción de la relación, a tal significado generalmente lo llamamos intrínseco (en este sentido, lo que no tiene contexto no tiene significado). La significatividad “extrínseca” se da cuando los medios están relacionados con los fines de forma externa o instrumental” (Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,18)

De ahí que la adquisición de significados sea indispensable y vital, ya que de ellos depende en gran parte el resultado específico y la repercusión que tenga en el sujeto. Además, dicha adquisición es un producto del proceso de interiorización del pensamiento: “El pensamiento es la habilidad *par excellence* que nos hace capaces de adquirir los significados” (Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,23)

La relación entre la adquisición de significados y el lenguaje dentro del marco de un pensamiento crítico radica entonces en que la deliberación, juicios y acciones dependen en gran parte de la realidad significativa construida por el pensamiento a través del lenguaje, pues recordemos, según se vio en el capítulo anterior, que la unidad de significado del lenguaje es la palabra, ya que a través de ella se comunica el entorno y el pensamiento, y se otorga sentido y significado a la realidad dialéctica del individuo. Además para Lipman, la adquisición del significado surge del acto valorativo y por tanto, recordando el viejo principio pragmatista, “el significado de un acto consiste en las consecuencias que evoca”. (Cf.Lipman,2004,144)

Ahora, en esta cuestión de la palabra como unidad de significado del lenguaje, es posible preguntarnos, dentro de esta dinámica, si el concepto funcionaría como la unidad de significado de la acción. Estando ya en este punto de nuestro estudio, no sería tan descabellado considerar dicha analogía, ya que si bien, el concepto –a través del lenguaje- es el encargado de crear un puente entre el contexto y el pensamiento, propiciando relaciones significativas, la única manera en que puede vincularse con el pensamiento es funcionando como concepto regulativo, y no solo regulando el significado que deviene a la mente, sino regulando también, a partir de la interiorización del significado, los juicios y la acción que se desprende de este movimiento conceptual.

Al respecto, Lipman reconoce el papel tan importante que desde la filosofía desempeña los conceptos como ideas reguladoras que constituyen nuestra red mental, no sólo en referencia a la construcción de conocimientos, sino también a la búsqueda de sentido a la vida humana.

[...] Al mismo tiempo, la tradición filosófica, que se remonta al siglo VI AJC, ha estado siempre comprometida con un cuerpo específico de conceptos que se ha creído que son importantes para la vida humana y relevantes para el conocimiento humano. Ejemplos de tales conceptos serían los de justicia, verdad, bien, belleza, mundo, identidad personal, personalidad, tiempo, amistad libertad y comunidad. Algunos de esos conceptos están aún mal definidos y muchos de ellos son altamente controvertidos; sin embargo, el intento por introducir un cierto orden y claridad en su comprensión representa los esfuerzos combinados de muchos y muy grandes filósofos a lo largo de muchísimas generaciones. Sin conceptos como éstos, que funcionan como ideas regulativas, tendríamos una dificultad considerablemente mayor para encontrar y dar sentido a nuestra experiencia. (Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,35)

La interiorización y formación de conceptos, procesos psicológicos fundamentales dentro del pensamiento vygotskiano, entran dentro del marco de pensamiento crítico, como elementos fundamentales y cruciales para su formación, cuando trabajados al interior de una reflexión e indagación filosófica, permiten la adquisición de significados, y la interiorización de una disposición del pensamiento para guiarse de criterios fuertes, razonables, relevantes y confiables, que a la base de una actividad judicativa pueda generar juicios buenos y responsables.

3.1.2.2 La mediación de la comunidad de indagación

Cuando Lipman construye su noción de pensamiento crítico pensando en el pragmatismo de Pierce y Dewey, el principal elemento que rescata es la visión de la construcción del conocimiento en comunidad y la importancia de concebir al individuo, dentro de ésta, como un investigador. La relevancia de un proceso investigativo, en este

caso filosófico, es lo que nos llevará al camino de la noción de comunidad que desarrolla Lipman, y que se convierte en el eje principal para la formación del pensamiento crítico.

En el interés de la mejora del pensamiento, en donde entra por supuesto un trabajo sobre las habilidades del razonamiento, entendido éste como un pensamiento estructurado y organizado, la investigación y formación de conceptos como estados y actos mentales (Cf.Lipman,1988,79) son claves en la formación del pensamiento crítico, en un proceso en el cual las habilidades se trabajan juntas y se complementan, en miras a la construcción de conocimientos tanto teóricos como prácticos. La investigación, que exige por sí misma, en primer lugar, una autonomía intelectual, en tanto constituye una acción que parte del mismo movimiento mental del individuo, nos conduce hacia la pretensión de libertad de pensamiento, propuesta desde los mismos inicios de la reflexión filosófica. En segundo lugar, el acto de investigar sobre el mismo pensamiento, acerca del mundo, de las cosas que nos rodean, sobre aquello en lo cual creemos y las bases de ello mismo, requiere de elementos como la indagación y la reflexión, entre otros, que conlleva una búsqueda de razones y patrones que justifiquen y respalden la formación de nuestras ideas.

En general, podríamos decir que este es el modo como se pueden mejorar las habilidades de pensamiento: por desempeños voluntarios más que por ejercicios compulsivos. [...] El acto metacognitivo es precisamente el que hace posible la autocorrección. Una cosa es que los actos mentales y las habilidades de pensamiento e investigación se apliquen al mundo y otra cosa es que, además, se apliquen a sí mismas. Cuando comenzamos a hacer inferencias sobre el modo como hacemos inferencias, a desarrollar conceptos sobre el modo como construimos conceptos y a definir las formas en que construimos definiciones, entonces nuestro pensamiento se hace cibernético. (Lipman,1988,27)

Este movimiento conforma una pieza clave en Lipman, pues recordemos, tal cual como se expuso en el primer capítulo, que el pensamiento crítico se encuentra llamado a elaborar razones y cimientos fuertes para nuestras creencias y demás contenidos mentales, de tal forma que edifiquemos exitosamente lo que somos y aquello

que pensamos, pues de esa buena formación del pensamiento, podemos esperar un despliegue en buenos razonamientos, buenos juicios y ciertamente, en buenas acciones.

Ahora bien, la suma de estos elementos nombrados (investigación filosófica, formación de conceptos, reflexión, indagación, búsqueda de razones, autonomía intelectual) se localizan y se hacen posibles, dentro de un proceso psicológico fundamental vygotskiano, sobre el cual Lipman fundamenta su propuesta de pensamiento crítico.

La interiorización, como ya lo sabemos, constituye un movimiento mediante el cual el diálogo, las relaciones sociales y los elementos cognitivos provenientes del exterior, se interiorizan en el individuo, otorgando las bases para la construcción de la formación del mismo; pues en su propuesta de la formación social de la mente, Vygotski lo concibe dentro de una relación constante y necesaria con su entorno, donde la construcción de su pensamiento obedece en primera instancia, a la naturaleza de los procesos de la dinámica social, y a la interiorización, principalmente, de los diálogos, discusiones y demás manifestaciones de la relaciones.

El individuo entonces, dentro de esta visión, no se concibe como alguien aislado y separado de su entorno para la ejecución de procesos mentales; y esta percepción, bien la compartía Lipman, en su interés por la búsqueda de un pensamiento que forme a la persona y la relacione correctamente con su entorno.

Es a partir de estos elementos que se empieza a desprender la noción lipmaniana de *comunidad de indagación* como el espacio y el contexto perfecto bajo el cual se pueden manifestar todas las dinámicas sociales indispensables en el hombre y la interiorización de las mismas. Aquí, el significado de interiorización de Vygotski tiene su máximo despliegue y es lo que permite que una comunidad de indagación pueda ser posible y, a partir de ella, la formación del pensamiento crítico. Veamos por qué.

Este tipo de pensamiento que exige elementos tales como ser sensible al contexto, estar basado en criterios fuertes, relevantes y confiables y ser autocorrectivo,

necesita de puntos de vista alternativos, evaluaciones, controversias, críticas, etc.; y estos elementos sólo se pueden formar al interior de una comunidad. ¿Cómo hemos de desarrollar una sensibilidad hacia el contexto si no estamos rodeados de más individuos? ¿Cómo seremos atentos a la corrección si no tenemos puntos de partida y puntos de comparación para orientar nuestra elección hacia lo que sería mejor? ¿Cómo tendremos buenos criterios a la hora de lanzar juicios si no es mediante la dinámica de la comunidad? ¿Frente a qué seremos relevantes y a dónde dirigiremos nuestros juicios si nos concebimos completamente solos?

El proceso de investigación que exige la formación del pensamiento crítico requiere de la participación de los demás individuos, al igual que procedimientos como analizar, examinar, etc., en comunidad. Cuando realizamos todos estos procesos lo que hacemos es una interiorización de ideales, cuestionamientos, presunciones, que, a través de la mediación de una comunidad en donde se cultivan estos hábitos investigativos, calan en nuestro pensamiento y que, dependiendo de nuestra formación y disposición mental, las podemos manejar y canalizar de forma crítica; así pues, es a través de la dinámica de una comunidad de indagación que puede darse aquella interiorización de las conductas que se requieren para el desarrollo del pensamiento crítico.

En este orden de ideas, analicemos a continuación lo que implica la mediación de la comunidad de indagación para la formación de dicho pensamiento. En primer lugar, recordemos que una de las exigencias de un pensamiento crítico es que al estar basado en criterios, la búsqueda de razones se convierte en una actividad fundamental e indispensable; pero no hablamos aquí de un grupo de razones comunes y corrientes, pues dentro del marco de un pensamiento de alto orden, al cual pertenece el pensamiento crítico, este tipo de razones se hallan caracterizadas por ser buenas, relevantes, por estar relacionadas con los hechos, tener soportes pausibles, familiaridad y completud, al mismo tiempo que su búsqueda no es una búsqueda cualquiera, sino que debe ser imparcial, objetiva, basada en el respeto a las personas, y orientada hacia la indagación de razones ulteriores. (Cf.Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,120-125)

Desde aquí, la lógica de las buenas razones tiene mucho que hacer, pues, en tanto se encuentra inmersa en una comunidad, ofrece los caminos necesarios para que los individuos, mediante el diálogo, dirijan, organicen e interioricen de la forma más eficaz posible su proceso investigativo.

Los principales esfuerzos en la enseñanza de la lógica de las buenas razones consisten en sostener el proceso de indagación, en mantenerlo vivo, y en estimular a los niños y jóvenes para que evalúen las razones que dan. Estas dos metas se alcanzan mejor en el contexto de una comunidad de investigadores que participan de diálogos compartidos. El proceso de indagación cobra vida en el “toma y dame” de la discusión, pues, dado su carácter público, se hace obvia la necesidad de pensamiento reflexivo en orden a evaluar si las razones dadas resultan las adecuadas. (Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,155)

No estamos hablando necesariamente de un tipo de lógica formal que se dedique a ejercicios y razonamiento exactos. De hecho, el interés por la lógica desde Pierce radica en un estudio del lenguaje normal y cotidiano, que se incluya en todos los tipos de conversaciones y no sólo en las académicas, de ahí que “las contribuciones de la lógica formal al desarrollo del pensamiento organizado radica menos en la aplicación de sus reglas y mucho más en que estimula ciertos rasgos especiales como la sensibilidad hacia la inconsistencia, el interés por la consecuencia lógica y una cierta conciencia de cuándo nuestros pensamientos están bien articulados y cuándo no; y estos rasgos se aplican en situaciones que van muchos más allá del alcance de la lógica formal”. (Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,147)

El aprender a reconocer cuándo un razonamiento está bien hecho y cuándo no, y cuándo las razones ofrecidas son sólidas, confiables y suficientes para respaldar alguna idea, es fundamental para la buena construcción de nuestro pensamiento y se hace viable desde la investigación cooperativa, donde sometemos a evaluación las razones y criterios que respaldan nuestros juicios y creencias, las compartimos y las discutimos, reafirmando, reconstruyéndolas, o, si es el caso, abandonándolas si descubrimos no tienen razón de ser. Esta construcción de pensamiento en comunidad, que incluye ideas,

sentimientos, valoraciones, etc., es vital, debido a que constituyen las bases y razones que tenemos para nuestro actuar.

La construcción teórica de Vygotski también la encontramos atravesada y basada en la noción de comunidad y, a decir verdad, es la que ofrece los elementos sobre los cuales Lipman implementa la suya. La definición de Zona de Desarrollo Próximo incluye dentro de sí el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entre ellas el trabajo por la mejora del pensamiento y construcción de conocimiento a partir de un trabajo cooperativo, donde, a la base de la formación social del individuo, el aprendizaje con los pares, la corrección, la colaboración e interlocución se hace posible al interior de un grupo social o comunidad.

El aprendizaje, como bien lo ha indicado Vygotski es, ante todo, un fenómeno social y, por tanto, algo que se da dentro del marco de una comunidad específica. También el trabajo filosófico es, en cierto sentido, un trabajo que se realiza en una comunidad donde se practica el autoexamen y la discusión crítica. (Pineda,2004,145)

La noción de ZDP que cuenta con el presupuesto de que todos los individuos pueden razonar e investigar en comunidad potencializando sus capacidades y funciones, es la clave para comprender la idea de comunidad de indagación de Lipman y de por qué ésta es fundamental para la formación del pensamiento crítico, pues es dentro de un contexto social donde al interrelacionarnos con otros -tanto niños, como jóvenes y adultos- que es posible que se cubra esa “zona” que va del desarrollo real al desarrollo potencial, pues esto sólo se da en la medida en el individuo interactúa con sus pares o tutores, potencializando su capacidad de aprendizaje.

¿Qué razones de más encuentra Lipman para pensar que el pensamiento crítico puede y debe formarse en comunidad? El diálogo - como pieza clave de la comunicación y desarrollo de relaciones sociales al interior de una comunidad- permite el surgimiento de la exposición de puntos de vista alternativos y distintos al de cada sujeto, la conversación de elementos positivos y negativos, y demás factores que invitan sin duda a la reflexión, la creación, y sobre todo a la corrección. Además de esto, -dice Lipman -

cuando el comportamiento autocorrectivo del grupo es internalizado, se convierte en una actitud autocrítica y autocorrectiva en el individuo; y esto se puede expresar en el comportamiento bajo la forma de una mayor capacidad de autocontrol. (Lipman, *La filosofía y el desarrollo del razonamiento*, 8)

El diálogo externo carga, entonces, dentro de sí el contenido de nuestro pensamiento formado a partir del diálogo interno en el proceso de interiorización, y en ese proceso en el que Vygotski resolvió el abismo entre el pensamiento y el entorno mediante el recorrido de los procesos interpsicológicos a los intrapsicológicos, se explica la dinámica de una comunidad, donde ella aporta los elementos necesarios para la formación del individuo y su pensamiento, mientras que éste, a su vez, le otorga a ella sus contenidos mentales, para ser evaluados, influir en la conducta de los otros y volver a ser interiorizados para su afirmación o reconstrucción.

La importancia de este proceso radica, entonces, en que, si bien nuestras acciones dependen de aquello que pensamos, se hace necesario que, al interior de nuestras prácticas, se encuentre un pensamiento crítico, que tome posiciones y puntos de vista razonables y conscientes, que no se formen en la repetición de actos y aceptación de patrones sin cuestionarlos, sino que suscite el pensar por sí mismo, defender y responsabilizarse por sus ideas y actos. Este es, pues, el tipo de inteligencia que buscamos: una que esté al servicio del intelecto, pero, del mismo modo y de igual importancia, al servicio de un hombre íntegro que encuentra en su comunidad el espacio perfecto para el despliegue de su pensamiento, apuntando siempre a la mejora del mismo y su entorno.

Ahora bien, para que esta relación entre pensamiento y acción, sea una de las directrices del pensamiento que estamos buscando, la exploración de significados, y la apropiación de ellos, se convierte en la pieza clave sobre la cual ejecutaremos la toma de posiciones. De la capacidad y calidad de comprensión que tenemos del entorno depende nuestra actividad en él; por lo tanto, el campo de acción sobre el cual se puede trabajar para la formación del pensamiento crítico es precisamente el contexto del individuo, y la

forma mediante la cual ese entorno puede ser traducible y aprovechado por él, es a través de los significados que se explotan de la experiencia propia, de la de los demás y del entorno en general.

Cuando se interioriza aquello que se ofrece en el interior de una comunidad salen a flote los elementos necesarios para desarrollar la formación de conceptos, que en cada individuo funcionan como ideas reguladoras y cimientos de toda una red conceptual. ¿Nos interesaremos entonces porque de dicha formación resulten conceptos dignos de personas razonables? Si tenemos en cuenta que esos conceptos son reguladores de la acción, probablemente el enfoque del pensamiento crítico vaya por buen camino, y garantice en parte, la formación de individuos con características propias de una comunidad razonable, reflexiva, inteligente y, por supuesto, crítica, en el sentido propio de la palabra.

Finalmente, y no menos importante, es indispensable anotar, que todo aquello que hemos hablado acerca de lo que se necesita e interviene en la formación del pensamiento crítico, concluye en disposiciones del pensamiento, que posterior al proceso de interiorización continuo, junto con todo lo que ello acarrea, toma la forma de hábitos y regulaciones de la mente del individuo.

En la medida en que vayan desarrollando hábitos de pensamiento crítico y cuidadoso tenderán a buscar evidencias fácticas de forma más sistemática y comenzarán a considerar modos alternativos de acción, en vez de que sus juicios se basen simplemente en rumores, impresiones primeras o “sentimientos subjetivos. (Lipman,Sharp&Oscanyan,1980,174)

El pensamiento crítico no se forma entonces de la noche a la mañana, sino que requiere de diversos procesos al interior de la comunidad, y por supuesto del individuo, que después de ser investigados, analizados, reflexionados y ejecutados varias veces, crean un hábito crítico en el pensamiento que impregnará en adelante todos sus movimientos, percepciones y ejecuciones, aquellos juicios que, como sus productos, se manifiestan en el actuar humano, pues la adquisición de este tipo de hábitos ocurre necesariamente en comunidad, no individualmente, es un logro cooperativo.

CONCLUSIONES

Si toda conducta que es distintivamente humana y no reductible a lo meramente mecánico implica el pensar, entonces debería ser posible identificar los principales tipos de pensar relacionándolos con los principales tipos de comportamiento humano. ¿Cuáles son esos tipos de comportamiento? Una respuesta se puede dar a través de la distinción clásica entre hacer (*making*), decir (*saying*) y actuar (*doing*).

Para nuestros propósitos, tal distinción podría ser reinterpretada como: el pensar comprometido en el acto de construir (*thinking in construction*), el pensar implicado en el lenguaje (*thinking in language*) y el pensar comprometido con la acción (*thinking in conduct*). Y, ya que nuestro enfoque está en el papel del razonamiento en la educación, y que la comunicación lingüística es el principal vehículo de la educación, podemos centrar nuestra atención en el pensar implicado en el lenguaje.

(Lipman, *La filosofía y el desarrollo del razonamiento*. p. 5)

A lo largo de esta investigación, hemos intentado demostrar cómo los presupuestos básicos de la teoría de la formación social de la mente de Vygotski han servido como bases fundamentales para la configuración de la formación del pensamiento crítico de Lipman. Hemos analizado la forma en que estos elementos marcan el camino filosófico hacia la formación de un pensamiento de alto orden, donde se despliega una propuesta educativa tanto vygotskiana como lipmaniana. Así pues, estando ya en este punto de nuestro estudio, considero preciso cerrar con unas notas concluyentes en las cuales pretendo rescatar los elementos más importantes y que,

dentro de mi perspectiva filosófica y educativa, se convirtieron en las razones que impulsaron y dieron vida al trabajo en curso.

En primer lugar, la toma de conciencia del papel que protagoniza el componente social en la construcción de nuestra mente y aparato síquico se convierte en el presupuesto vygotskiano con el que siempre hemos trabajado, y que Lipman ciertamente reconoce. Desde aquí se desprenden cuatro unidades básicas que resumirían bastante bien esta parte del pensamiento del soviético.

Como ya vimos, el concebir al hombre y su desarrollo siempre en interacción con el entorno y no como un sujeto aislado nos devela la real naturaleza del pensamiento, al cual se prescribe como un producto social que se forma gracias a la transición del campo interpsicológico al intrapsicológico. La existencia de estos dos planos supone que el pensamiento no es algo que ocurre de forma aislada en un lugar llamado mente, sino que se forma a partir de las impresiones, experiencias, datos, etc., provenientes del medio social en el que se desenvuelve el individuo. Sin embargo, es importante tener claro que no se está diciendo que todo aquello que somos y pensamos se constituye únicamente de aquello que recibimos del entorno, pues todo lo que es social y externo, antes de ser interno, tuvo que pasar por un proceso de interiorización donde se transforma y adquiere diversos significados.

La interiorización entra aquí entonces como nuestro segundo elemento clave. Recordemos que, gracias este proceso, operaciones tales como la abstracción y la descontextualización, son posibles y se vuelven cruciales en asuntos como la formación del pensamiento conceptual. Dentro de nuestro marco investigativo, destaco el proceso de la interiorización, como el dispositivo psicológico vygotskiano más importante y sin el cual no sería posible fundamentar la noción del pensamiento crítico de Lipman. La razón es sencilla pero crucial. La existencia de dicho proceso nos involucra en una concepción de mente que si bien es de origen social, abre la puerta a movimientos genuinamente internos, reflexivos y autónomos, que garantizan que sea el propio

individuo el encargado de asimilar, reconstruir, reformular todo aquello que viene a su pensamiento, y lo establezca dentro de sus mismos parámetros y en su mismo lenguaje.

Este maravilloso instrumento mediador –el lenguaje–, como lo llama Vygotski, viene ante nosotros no sólo a presentarse como el salvador del abismo existente entre pensamiento y cultura, sino que nos ofrece las herramientas necesarias para creer posible la pretensión de Vygotski de formar un pensamiento superior. Como ya vimos, es el lenguaje el encargado no sólo de permitir el paso del campo interpsicológico al intrapsicológico en el curso de la formación del pensamiento, sino que, además, mediante el habla interiorizada, permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El lenguaje, que dentro de la teoría vygotskiana cobra vida en tanto está cargado de significado, transmite la realidad externa al individuo, que se interioriza y se transforma en su realidad social interna, configurando su mente. Vygotski concibe también a la formación del pensamiento como un proceso ligado al lenguaje, pues es imposible que pensemos sin palabras, que formemos nuestras ideas sin la ayuda del lenguaje, y no en vano postula al pensamiento siempre como pensamiento verbal.

Estos tres elementos claves – el carácter social del pensamiento, la interiorización, y el lenguaje – no sólo explican la teoría de la formación social de la mente de Vygotski, sino que son la base de su propuesta educativa, pues poco impacto tendría su construcción psicológica si no la enmarcamos dentro de su grandísimo deseo de una reestructuración social, que parte desde una nueva forma de ver y entender al hombre.

La Zona de Desarrollo Próximo provee el espacio perfecto en el que el soviético ve la posibilidad de trabajar en la mejora del pensamiento y en el desarrollo de sus formas superiores, mirando el potencial del individuo y trabajándolo en cooperación con los demás. Esta propuesta educativa, que carga dentro de sí los procesos y las herramientas del carácter social del pensamiento, han tenido la suficiente repercusión, para ser posible identificarlas dentro del sistema lipmaniano de pensamiento crítico, a pesar de que en sus obras no lo nombra con demasiada insistencia.

Lipman toma de la ZDP la modalidad del trabajo cooperativo para el logro de formas superiores de pensamiento, y a su vez, también reconoce de la importancia del elemento lingüístico en la formación de la mente, la herramienta necesaria para lograr la zona próxima en el ejercicio de la interiorización.

La mejor manera que tenemos para entender la participación de estos elementos vigostkianos es a través de su noción de *comunidad de indagación*, la cual se considera un espacio educativo en el que se comparten con otros individuos y en el cual, a través del lenguaje, se interioriza el discurso, las realidades externas, las conductas y elementos cognitivos, abriendo campo a la investigación filosófica. Este interés de Lipman por este tipo de comunidades radica en que, a través de ese espacio, se puede también trabajar en el desarrollo de un pensamiento de orden superior, que para el caso será el pensamiento crítico, el cual se desarrolla únicamente en cooperación con los demás: “El pensamiento complejo¹⁵ es una construcción colectiva en sentido vygotskiano, pero además orientado hacia un juicio justo (correcto y adecuado)” (Lipman,1997a,24)

La noción de pensamiento crítico que Lipman trae ante nosotros es clara y precisa. Se trata de un pensamiento de naturaleza filosófica, que se interesa por el cultivo y el mejoramiento de razonar de cada individuo, en un proceso donde se rescata la importancia y función del conocimiento en la vida académica y social, relacionando íntimamente la forma en que se construye un pensamiento con la forma en que se emiten juicios razonables y se ejecutan acciones sensatas. Este tipo de pensamiento se caracteriza por: estar basado en criterios fuertes, confiables y relevantes, ser sensible al contexto y ser autocorrectivo.

Ahora bien, el ejercicio de la investigación filosófica, de la que ya habíamos hablado, al interior de una comunidad de indagación permite buscar, indagar, reflexionar y juzgar – gracias al elemento lingüístico - acerca de las razones que guían nuestro

¹⁵ En Lipman, el pensamiento de orden superior se entiende también como pensamiento complejo o pensamiento de alto orden.

pensamiento y nuestras acciones, al mismo tiempo que sitúa el pensamiento del individuo en un espacio compartido, haciéndolo sensible al contexto y en sí mismo autocorrectivo. Sin embargo este tipo de pensamiento no se forma de la noche a la mañana, sino que se forma a partir de la interiorización de aquellas conductas investigadoras, razonables, juiciosas, correctivas, entre otras, que luego de convertirse en hábitos, crean una disposición en el pensamiento para que se dirija siempre de forma crítica.

La *comunidad de indagación* de Lipman comparte y recibe entonces los siguientes elementos de la ZDP de Vygotski: 1) El deseo de trabajar por una forma superior del pensamiento, en Lipman pensamiento crítico, y en Vygotski el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; 2) el carácter social de la formación de la mente, entendiendo al hombre siempre inmerso en su cultura y relaciones sociales, y no como alguien aislado; 3) el papel crucial que desempeña el lenguaje en la formación del pensamiento y, a su vez, en la exteriorización de éste; 4) la interiorización del discurso y de las elementos sociales y cognitivos, como un proceso psicológico fundamental para la formación del pensamiento; 5) la toma de conciencia de la importancia de trabajar en comunidad y de la construcción del conocimiento a partir de actividades cooperativas; 6) la apuesta por el trabajo en la mejora del pensamiento que se refleje en mejores individuos y una mejor comunidad.

Considero, finalmente, después de haber recorrido este sendero en busca de las fundamentaciones psicológicas de la formulación del pensamiento crítico de Lipman, que se ha logrado una mejor y completa comprensión de lo que realmente significa la formación de este tipo de pensamiento, en el interés y compromiso filosófico de esclarecer conceptos y puntos de vista para evitar caer en construcción ambiguas y confusas; y, aunque es probable que desde otras lecturas se puedan rescatar diferentes puntos a los que traté en mi investigación, cierro con una líneas acerca de lo que ha significado este estudio, más allá de sus implicaciones teóricas.

Las preguntas que subyacen a esta última etapa son las siguientes: ¿por qué la investigación de la formación del pensamiento crítico tiene cabida dentro de la filosofía? ¿Qué le aporta a esta rama? ¿Y qué le aporta a la educación? El estudio de la formación del pensamiento crítico, supone además de clarificar sus aspectos más relevantes y la forma en que se constituyen, un reconocimiento de su aplicabilidad a la vida diaria y práctica, ya que al tomar los juicios como productos del movimiento del pensamiento crítico, nos hace percatarnos de la importancia y relevancia que un tipo de pensamiento como éste puede llegar a tener a nuestra vida. Desde aquí, el interés por el trabajo continuo hacia una mejora y perfeccionamiento de todos los aspectos del individuo, entre ellos el pensamiento, es algo a lo que estamos llamados y nunca deberíamos abandonar, pues acaso, ¿no deseamos formarnos como personas razonables, juiciosas y correctas? Seguramente sí, pero más allá de ser esto un tema de interés, es y debería ser siempre, un asunto de responsabilidad.

El cuidar que nuestras acciones sean siempre las mejores y que aporten positivamente a la construcción de un entorno, es una responsabilidad que tenemos con los otros y con nosotros mismos, y ya teniendo claro que la actividad judicativa deviene de nuestro pensamiento, la formación de un pensamiento crítico que trabaje por un pensar comprometido con el acto de construir (*thinking in construction*) y un pensar comprometido con la acción (*thinking in conduct*), se convierte entonces en algo fundamental que nadie debería evadir.

Para dicho proyecto, en la medida en que seamos cuidadosos con nuestro lenguaje, con aquello que hablamos, con la forma en que organizamos nuestras ideas, podremos lograr un pensamiento ordenado y estructurado que se exteriorice en unos juicios y acciones con las mismas características, pues de un pensar organizado se adquiere un hablar organizado, y la forma más eficaz de hacerlo, es basando nuestros razonamientos en criterios, habituando nuestra mente a analizar y comprender su entorno, a saber escoger entre tantas alternativas la mejor, y corregirse a sí misma en su

ejercicio investigativo; en pocas palabras, este proyecto se logra a través de la formación del pensamiento crítico.

Vygotski bien hablaba de la necesidad de una autonomía intelectual para poder trabajar sobre nuestro propio lenguaje y pensamiento, y conducirlo hacia una forma superior, del mismo modo que Lipman traía, detrás de la visión de autonomía y libertad promulgado en el idealismo alemán, el interés de una formación que incite en el individuo el pensar por sí mismo. Ahora bien, esta pretensión del pensar por sí mismo, clásica en la filosofía, involucra el hacernos responsables de aquello que decimos, pensamos y hacemos, pero dicha responsabilidad no podría ser posible si no empezamos a trabajar desde el inicio por tener un pensamiento bien articulado y organizado, pues difícil es asumir la responsabilidad de nuestras acciones cuando éstas devienen de un pensamiento inestructurado y amorfe.

De esta forma, una formación de un pensamiento crítico, con las características que ya conocemos, involucra un trabajo investigativo individual y cooperativo por fundamentar nuestro pensamiento en razones fuertes, relevantes y confiables, que lo organicen y lo articulen correctamente. Lipman nos ofrece motivos suficientes para desear que nuestro pensamiento esté fundamentado por buenas razones:

En primer lugar, es bueno saber que nuestras creencias son sólidas y confiables, pues todos los días tenemos que actuar con base en ellas; si hay algo incorrecto en lo que hacemos, lo mejor que podríamos hacer sería examinar nuestras creencias. En segundo término, en una discusión nuestras creencias podrían ser desafiadas; debemos estar preparados para ofrecer razones para ellas; y, gracias a las discusiones previas, podremos estar preparados para responder a tales exigencias. En tercer lugar, podemos tener buenas razones para una determinada creencia, pero puede que éstas no sean todavía suficientes para justificar eso que creemos de un modo específico; y aunque es difícil decir con precisión cuántas razones se requieran para que se considere que éstas ya son suficientes, es obvio que cuantas más tengamos mejor. (Lipman,Sharp&Oscayan,1980,84)

Esta clara pretensión lipmaniana de un pensamiento crítico que origine juicios razonables y críticos, aparte de proponerse y realizarse a través de un sistema filosófico,

encierra dentro de sí mismo, el objetivo propio de la filosofía. Si bien conocemos, que por siglos el trabajo por un pensamiento mejor y la búsqueda de la sabiduría ha sido uno de los principales intereses de esta disciplina, es crucial considerar que más allá del estudio teórico, el papel de la filosofía es y debería ser siempre, trabajar el intelecto en pro de la formación de un individuo mejor, comprometido con la responsabilidad que tiene en el despliegue de sus ideas y sus acciones, en la construcción de la comunidad que lo rodea. De esta forma, la filosofía debe trabajar por la formación de una mente clara, ordenada, y sobre todo, con conceptos bien formados, que garantice que sus juicios, basados en su conocimiento, sean buenos y certeros, pues una mente estimulada críticamente sabe establecer relaciones, conexiones, encontrar el significado de las situaciones y evaluar alternativas correctamente.

Este ejercicio filosófico puede realizarse mediante la interiorización de hábitos críticos del pensamiento, interiorización que, de acuerdo con la noción vygotskiana, se da sólo en el desarrollo de la relación entre el pensamiento del individuo y su entorno socio-cultural. Comparto con Lipman y Vygotski la pretensión de caracterizar a la naturaleza de nuestro pensamiento como social y la importancia de entender su formación y desarrollo dentro de una dinámica de relaciones sociales y no como sujetos aislados, porque, además de permitirnos una mayor comprensión del hombre, nos ofrece el campo necesario para idear caminos que nos conduzcan a la formación de un pensamiento superior.

El interés por un pensamiento crítico debe, pues, enmarcarse dentro de una perspectiva educativa que produzca espacios de interacción, donde se logre una construcción cooperativa de conocimiento, dialogando, investigando y corrigiendo tanto el propio pensamiento como el de los demás, pues el pensamiento crítico no puede formarse ubicando al individuo solitariamente, sino que necesita del continuo diálogo filosófico para hacerse sensible al contexto y crear una disposición crítica.

[...] el pensamiento crítico- dice Pérez- no puede darse ni educarse en espacios de baja participación, sino que exigen contextos amplios de discusión razonable. Para

pensar críticamente y para educar el pensamiento crítico es indispensable generar encuentros de diálogo en los que el respeto a las personas pase por la posibilidad de criticar sus ideas con base en criterios. [...] Una comunidad de indagación filosófica indaga razones, indaga criterios, discute lo que es correcto y lo que es bueno, y lo que no es, y también permite el acuerdo razonable de los investigadores, los estudiantes, sin eliminar la posibilidad del pensamiento divergente. (Pérez, *Pensamiento crítico y pensamiento de la diferencia*, 9)

El interés por la formación de un pensamiento crítico ubica entonces al contexto educativo como el principal escenario en el cual se puede desarrollar un pensamiento de alto orden, proporcionándole las herramientas necesarias para dicha tarea, tales como el uso del lenguaje, procesos como la interiorización, abstracción, descontextualización y formación de conceptos, entre otros. Pero no se debe entender aquí el elemento educativo dentro de espacios restringidos como el salón de clases de colegios y universidades, pues el pensamiento crítico necesita para su formación de una educación continua que aproveche cualquier espacio significativo donde el individuo encuentre sentido para su vida intelectual y personal, cualquier espacio donde se discuta razonablemente, donde se aprenda de los otros, se investigue el pensamiento propio y el de los demás y surjan cosas nuevas, ahí hay un espacio educativo.

La relación entre educación y sentido –dice Lipman- debería ser considerada como algo inviolable. Donde quiera que el sentido aflore allí hay educación. Y esto puede ocurrir en la escuela, en el hogar, en la iglesia, en el parque de diversiones, o en cualquier dimensión de la vida [...] (Lipman, 1980, 22)

Finalmente, el hablar de la formación de un pensamiento crítico como el propuesto por Lipman pone ante nuestros ojos la posibilidad de empezar un camino donde nos esmeremos y nos responsabilicemos por definir un modo de pensar mejor, que se refleje en todo lo que somos y hacemos, pues pensar críticamente nos impone pensar responsablemente frente a la realidad que nos rodea y la forma en que estamos constituyendo nuestra realidad interna, asumiendo el reto y el compromiso de llevar una vida filosófica que nos forme no sólo intelectual sino también personalmente. .

Se me escapa de la manos, por motivos de tiempo, espacio y temática, el asunto ético que se teje alrededor del estudio del pensamiento crítico de Lipman, pues hablar de un tipo de pensamiento que se enlaza directamente con la acción nos lanza irremediabilmente hacia el estudio de las posibilidades humanas y el campo moral. Dejo abierta esta posible investigación, convencida de que es loable desde el punto de vista de Lipman (Cf.1980,172) según el cual que separar lo afectivo de lo cognitivo en filosofía es bastante problemático e inviable. Además de esto, aclaro que, si bien la posición central del trabajo ha sido la formación del pensamiento crítico como un camino para trabajar con miras a una perfección del pensamiento que sea altamente significativa y útil para la vida, constituye precisamente eso, un modo para emprender dicho proyecto de los tantos posibles. Cuando Lipman nos habla del pensamiento crítico como un pensamiento de orden superior, lo nombra a la par del pensamiento creativo y el cuidadoso, donde reunidos los tres, componen lo que él llama pensamiento complejo. Según la perspectiva de Pineda (2008,205-206) esta comprensión de pensamiento superior se podría complementar tomando en cuenta otros tipos de pensamientos, como el analítico, el intuitivo, el reflexivo y el solidario, tipos de pensamientos que al hacer parte de un pensamiento superior se conectan formando una unidad de pensamiento, utilizando distintos modos transversales de conducirlo para alcanzar fines diversos.

Segura estoy de que habrá muchos otros caminos donde sea posible alcanzar las pretensiones filosóficas de un pensamiento superior que se relacione vitalmente con la experiencia y que vale la pena investigar. Después de todo, una de las cosas maravillosas del ejercicio filosófico es la posibilidad de indagar, descubrir y reflexionar sobre el mundo infinito de nuestra mente, y poder encontrar en ella alternativas para tener una vida mejor.

BIBLIOGRAFÍA

1. Obras de Matthew Lipman

LIPMAN, SHARP & OSCANYAN (1980). *Philosophy in the Classroom* (2da Ed.) (PINEDA, D. Trad.) Philadelphia, Estados Unidos, Temple University Press.

LIPMAN, M. (1988) *Philosophy Goes to School*. (PINEDA, D. Trad.) Philadelphia, Estados Unidos. Temple University Press.

LIPMAN, M. (1997a) *Pensamiento complejo y educación*. (FERRER, V. Trad.) Madrid, España. Ediciones de la Torre.

LIPMAN, M. (1997b) El pensamiento crítico: ¿qué puede ser? (Traducción Diego Antonio Pineda) *En Itineario Educativo Nos. 28-29-30*. (205-216) Universidad de San Buenaventura sede Bogotá D.C, Colombia

LIPMAN, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. (PINO, M. Trad.) Barcelona, España. Editorial Gedisa.

LIPMAN, M., *La filosofía y el desarrollo del razonamiento*. (PINEDA, D. Trad.) En El presente texto fue publicado en una biblioteca virtual de la Universidad de Sao Paulo. Se puede obtener el texto original en portugués en la siguiente dirección electrónica:

www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/filosofia/pensar/pensar1-2.html

La traducción del portugués es de Diego Antonio Pineda

2. Obras de Lev. Semionovich. Vygotski

VYGOTSKI, L. (1975) *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, (Silvia Furió, Trad), Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona.

VYGOTSKY, L. (1993) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Rotger, M. Trad.) Ediciones Librerías Fausto, Buenos Aires, Argentina.

VYGOTSKI, L. (1998) *La genialidad y otros textos inéditos*. Editorial Almagesto Colección Inéditos, Buenos Aires, Argentina.

3. Bibliografía secundaria

ARISTÉTELES (1931) *Ética a Nicomaco*. (Gallach Palés, Francisco. Trad) Obras completas, L. Rubio. Madrid, España. Tomo VI.

BAQUERO, R. (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Ed. Aique, Buenos Aires, Argentina

CHANCE, P. (1986), *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teacher College, Columbia University. Véase en dirección electrónica <http://teach.valdosta.edu/whuitt/edpsypppt/Theory/critical%20thinking%20sp.ppt>

DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. Barcelona, España.

HÖFFE, O. (1986) *Immanuel Kant*, Herder, España

KANT, I. (1989) *Pedagogía*, Ed. Akal, Madrid

KANT, I. (1999), *En defensa de la Ilustración*. Pensamiento. Clásicos Alba Editorial, S.L. Barcelona.

KANT, I: *Crítica del juicio*, §XL. En:
<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=2543&portal=0>.

MARX, K. (1970) *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*, Ed. Grijalbo, S. A., México.

MERTES, L. (1991) *Thinking and writing*. Middle School Journal. 22. 24-25. Véase en <http://teach.valdosta.edu/whuitt/edpsyppt/Theory/critical%20thinking%20sp.ppt>

PÉREZ, M. Pensamiento crítico y pensamiento de la diferencia En *Filosofar con los niños en la escuela*. No. 2 (7-9) Ed. Scripto Lta. Colegio del Santo Ángel, Bogotá, D.C.

PÉREZ, M. (Junio-Julio 2006) La formación de personas razonables En *Revista Internacional Magisterio, Filosofía para niños, niñas y jóvenes* No. 21 (47-51)

PINEDA, D. (2004) ¿En qué consiste una educación filosófica? En Vargas, G & Cárdenas, G. (Eds.) *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (125-161). Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

PINEDA, D. (2008) La formación del pensamiento superior: una mirada a partir de El descubrimiento de Harry, de Matthew Lipman. En Valera- Villegas, G & Madriz G & Carpio A. (Comp.) *La filosofía como experiencia del pensar, Enseñanza de la filosofía y filosofía para/entre niños* (pp. 203- 246). Caracas, Venezuela.

WERTSCH, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Ediciones Paidós, Barcelona, España.