

## Revista Latinoamericana de Difusión Científica



**Volumen 5 - Número 9**  
Julio – Diciembre 2023  
Maracaibo – Venezuela

## Matthew Lipman: Aportaciones a la praxis docente significativa y a la formación de estudiantes universitarios crítico-reflexivos

---

DOI: <https://doi.org/10.38186/difcie.59.08>

---

Jesús Alfredo Morales Carrero\*

### RESUMEN

El pensamiento de Matthew Lipman como insigne filósofo, consagra una serie de aportaciones teórico-metodológicas y prácticas en la que subyace la intencionalidad de operativizar habilidades cognitivas de orden superior, a través de las cuales alcanzar la consolidación de la autonomía y la disposición de la mente para aprender con efectividad. Esta investigación es resultado de la revisión de los planteamientos fundamentales con respecto al desarrollo de la denominada praxis docente significativa, proceso que procura desarrollar el pensamiento en al menos dos modos de operar que implícitamente refieren al pensamiento complejo: por un lado, el pensamiento crítico que insta a la objeción, al cuestionamiento permanente y a la revisión profunda del conocimiento; y, por el otro, el pensamiento creativo, al que se le adjudica el potencial para explorar nuevas maneras de resolver situaciones y transformar lo dado, las ideas y los planteamientos de terceros. Se concluye que la obra de Lipman guarda estrecha relación con los cometidos de la educación universitaria, pues reitera el compromiso con el desarrollo del pensamiento, como requerimiento para acercarnos al conocimiento desde diversos ángulos, enfrentando posiciones falaces y utilizando el diálogo profundo que evite la manipulación.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza pertinente, Pensamiento crítico-reflexivo, Autonomía, Aprendizaje significativo, Habilidades cognitivas.

\*Politólogo y Docente de Psicología General y Orientación Educativa. Investigador Socioeducativo Emérito. Universidad de Los Andes, Venezuela. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>. E-mail: lectoescrituraula@gmail.com

Recibido: 08/05/2023

Aceptado: 23/06/2023

## Matthew Lipman: Significant Contributions to Teaching Praxis and to the Training of Critically-Reflective University Students

### ABSTRACT

The thought of Matthew Lipman as a distinguished philosopher, consecrates a series of theoretical-methodological and practical contributions in which the underlying intention is to operationalize higher order cognitive abilities, through which to achieve the consolidation of autonomy and the disposition of the mind. to learn effectively. This research is the result of the review of the fundamental approaches regarding the development of the so-called significant teaching praxis, a process that seeks to develop thinking in at least two ways of operating that implicitly refer to complex thinking: on the one hand, critical thinking that urges objection, permanent questioning and a thorough review of knowledge; and, on the other, creative thinking, to which the potential to explore new ways of resolving situations and transforming what is given, the ideas and approaches of third parties is attributed. It is concluded that Lipman's work is closely related to the tasks of university education, since it reiterates the commitment to the development of thought, as a requirement to approach knowledge from different angles, facing fallacious positions and using deep dialogue that avoids manipulation.

**KEY WORDS:** Relevant teaching, Critical-reflexive thinking, Autonomy, Meaningful learning, Cognitive habilyties.

### Introducción

La obra de Matthew Lipman constituye en la actualidad un referente obligatorio de consulta para quienes se dedican a la docencia en todos los niveles. Sus aportes reiteran el compromiso con la formación para el desarrollo de la autonomía, como requerimiento al que aspiran los programas educativos que procuran motivar el aprendizaje para la vida, la resolución responsable y razonada de problemas y el proceder activo frente a los que requerimientos de un conocimiento que emerge, cambia, se transforma y se complejiza (Márquez y García, 2007).

Sus referentes al campo educativo han perdurado por décadas, entre otras razones, por entrañar la promoción de habilidades cognitivas de orden superior que le permiten al que se forma en cualquiera de los niveles educativos, establecer un diálogo con su realidad

inmediata, desplegando su capacidad para preguntar y repreguntar, precisar problemas y valorar desde posiciones diversas su funcionamiento, el dinamismo que los permea y que responden a posibilidades para identificar nuevos hallazgos.

En tal sentido, el ejercicio de la docencia significativa supone la promoción en lo relacionado al uso de habilidades cognitivo-lingüísticas, a partir de las cuales acercar desde diversos ángulos a la comprensión de los fenómenos de estudio, precisando nuevas ideas, apreciaciones y planteamientos que coadyuven con la sustanciación de las posiciones ya existentes. Este desafío refiere a la formación crítica que le permita al estudiante insertarse activamente en la discusión, refutación y revisión de lo planteado por terceros, ampliando de este modo la trascendencia al uso de habilidades cognitivas propias del pensamiento de orden superior, entre las que se encuentran el establecimiento de relaciones causales, el manejo de ideas confusas y discusión en torno a ideas problematizadoras (Lipman, Sharp, Oscanya, 1992).

Según Lipman y Gazard (2001), la educación que procura generar transformaciones significativas en el estudiante, debe fundar sus esfuerzos en fomentar el juicio como una actitud vinculada con la búsqueda de contradicciones, pero además, con la disposición para realizar inferencias y valorar el conocimiento, en un intento por determinar su carácter falible y falaz; de allí, que los autores reiteren que formar para la vida y para el actuar intelectual pertinente involucra el énfasis en ayudar a pensar por sí mismo así como a agudizar la capacidad reflexiva que permita comprender lo que sucede en el entorno de convivencia.

Esto desde la praxis docente aporta a la inserción del sujeto en el compromiso de justificar su propia posición, fundamentándola con razonamientos consistentes y lógicos que reflejen su capacidad para precisar en los contenidos con los que interactúa, la amplia y extensa riqueza de significados a partir de los cuales otorgarle sustento novedoso a las afirmaciones; esto como desafío cognitivo, demanda potenciar el pensamiento crítico y el razonamiento, en cuyas operaciones mentales se encuentra el potencial para desplegar el juicio valorativo y la revisión rigurosa que dé lugar a la auto-corrección de ideas erradas.

En Lipman es posible precisar el potencial que entraña los modos de pensamiento analítico, crítico y creativo; el primero opera fragmentando e integrando el conocimiento con el propósito de deducir y establecer relaciones; el segundo, es atento y cuidadoso, procura la revisión profunda de todo aquellos elementos con los que el sujeto interactúa, en un

intento por determinar su carácter falible, sus falencias e inconsistencias; mientras que el tercero, por su sensibilidad al contexto procura producir alternativas de solución innovadoras, que redunden en la resolución de problemas (Lipman, 1998).

Estas competencias críticas como resultado del quehacer reflexivo y analítico que debe permear el aula de clases, requiere asumirse en su vinculación con el operar acucioso y sensible del pensamiento, procesos a los que se les adjudica la puesta en orden de ideas, la estructuración y organización de la experiencia en un intento por darle fundamento lógico y respaldo a los propios argumentos (Lipman y Gazard, 2001). Para Lipman estos cometidos ampliamente compartidos por la educación del pensamiento en su modo crítico, involucra la formación de sujetos con disposición activa para aprender y transformar el conocimiento parte de la conversión del aula de clases en un espacio democrático, en el que la apertura al diálogo, a las preguntas y a los comentarios, se conviertan en prácticas cotidianas que inviten a la libre expresión de posiciones en torno a una temática determinada.

Este ensayo como resultado de la revisión documental sobre los planteamientos fundamentales de Matthew Lipman con respecto al desarrollo de la denominada praxis docente significativa, proceso que procura desarrollar el pensamiento en al menos dos modos de operar que implícitamente refieren al pensamiento complejo: por un lado, el pensamiento crítico que insta a la objeción, al cuestionamiento permanente y a la revisión profunda del conocimiento y, por el otro, el pensamiento creativo, al que se le adjudica el potencial para explorar nuevas maneras de resolver situaciones y transformar lo dado, las ideas y los planteamientos de terceros.

### 1. Aportaciones de Matthew Lipman a la praxis docente significativa

El compromiso con la formación crítico-reflexiva de las nuevas generaciones constituye uno de los cometidos con mayor aceptación dentro de los programas de educación a nivel global. Al respecto, la obra de Lipman puede entenderse adherida a esta premisa por involucrar el desarrollo del pensamiento crítico y el razonamiento, como procesos mentales de los que depende el establecimiento de conexiones, relaciones y contrastes entre ideas, con el propósito de determinar los fundamentos sobre los que se sustentan, los referentes en los que cada autor apoya sus ideas y el asidero epistémico que sostiene las posiciones propias y las de terceros.

En Lipman, es preciso valorar el ejercicio de la docencia con especial énfasis en la indagación, como una habilidad del pensamiento que fundada en el establecimiento de criterios procura el contraste entre posiciones diversas, procurando de este modo definir relaciones, establecer puntos de encuentro y dejar en evidencia el estrecho acercamiento entre planteamientos aparentemente disímiles. Ejercer docencia en dirección a lograr estos complejos cometidos, sugiere instar al estudiante para que asuma la responsabilidad de transformar el conocimiento existente, convirtiendo enunciados en nuevas aportaciones que den cuenta de capacidad para construir argumentos sólidos, fundados en premisas.

Esta praxis como parte del compromiso que asiste al docente, constituye una invitación a la búsqueda de elementos contradictorios en los materiales, contenidos e ideas con las que se interactúa, con la finalidad de propiciar la apropiación de referentes a partir de los cuales elaborar ideas propias, sustentar afirmaciones y construir conceptos que integren las conexiones deducidas de la comprensión crítica. Desde la perspectiva de Lipman, la docencia con pertinencia debe privilegiar el operar activo del estudiante en torno a cuatro habilidades específicas, a decir: la investigación, los procesos de razonamiento, la organización y la interpretación de información (Lipman, 1998).

Con respecto a la investigación como una habilidad cognitiva, se pretende promover la constatación, la exploración y la autocorrección, como actividades mentales que procuran formar sujetos con actitudes científicas, cuya disposición intelectual les permita formular hipótesis, experimentar por sí mismos y construir esquemas de indagación que propicien el descubrimiento de alternativas de solución a los problemas disciplinares; por su parte, las habilidades de razonamiento, son vistas como las que permiten valorar en profundidad el conocimiento, con la finalidad de deducir premisas y la validez de las afirmaciones sobre las que se sustenta el conocimiento.

Parafraseando a Lipman, el razonamiento como habilidad cognitiva con implicaciones diversas, le permite al sujeto acercarse a las razones últimas y a la revisión de la consistencia de los argumentos de terceros, con la finalidad de ampliar sus apreciaciones y construcciones teórico-conceptuales, así como familiarizarse con la necesidad de producir nuevo conocimiento soportado en lo verdadero. Promover el uso del razonamiento supone, el accionar intelectual en torno a la operativización del pensamiento inferencial, como el modo de pensamiento al que se le adjudica el diálogo acucioso, la elaboración de

conclusiones y la realización de deducciones mediante la unión de lo aportado por los autores y los conocimientos previos (Lipman, 1998).

Las habilidades para organizar información, se entienden como una de las más importantes para quien enseña, pues involucra operaciones mentales asociadas con el establecimiento de redes de significado, a las cuales agrupar según su relación; esto refiere a la capacidad para articular información de manera lógica a través del pensamiento, mediante el cual hilvanar ideas, conceptos y oraciones en forma coherente; de allí, que Lipman le dedique especial atención a la praxis docente significativa, por representar el modo estratégico para potenciar la formación cognitiva del estudiante, al instarle a trascender de lo dado a la construcción de conocimiento, con la finalidad de ir más allá de expuesto por los autores, logrando de este modo el operar deductivo que permita la identificación de razonamientos subyacentes.

Para Lipman (1998), la docencia que procura formar para el operar significativo y autónomo del pensamiento, debe integrar el diálogo riguroso con la realidad, con el conocimiento; este diálogo activo exige de quien enseña, la inserción del estudiante en contextos en los que se operativice el pensamiento analítico y lógico, al que se le adjudica la puesta en relación de los diferentes elementos que conforman el complejo mundo científico y, en los que se dan relaciones de diversa índole que requieren ser comprendidas desde el despliegue de habilidades propias del pensamiento de orden superior.

Una de las aportaciones más significativas de la obra de Lipman, refiere a la idea del aula como una comunidad de investigación, en la que cada participante desde una postura activa se convierta en un sujeto capaz de revisar dentro del conocimiento propio de su disciplina, los nodos, los problemas, los aspectos parcialmente trabajados y las ideas que pudieran ampliarse mediante la consulta de nuevos materiales; esta comunidad de investigación en su operar, da lugar a la denominada profundidad analítica, a la construcción de hipótesis y a la elaboración de preguntas problematizadoras que configuren las condiciones para zambullirse en el conocimiento, buscando dar cuenta de lo que otros plantean.

En tal sentido, la figura de comunidad de científica responde a un espacio para la liberación del pensamiento, para el proceder autónomo y la reflexividad, como operaciones de la mente que favorecen la producción de nuevas ideas; esto refiere a operar epistémico

que se vale del conocimiento existente para transformarlo en nuevos planteamientos, que determinen la competitividad de quien se forma en torno a la producción de conocimiento.

Del mismo modo, el uso del aprendizaje cooperativo responde a un modo de apropiación del conocimiento que da lugar al operar creativo, que permite definir vínculos entre diversas unidades de significado. Aprender en forma cooperativa, es visto por Lipman como el resultado de la integración grupal en torno a inquietudes comunes, sin dejar de privilegiar que cada sujeto alcance la expresión de su propia forma de ver la realidad, el conocimiento. Según Lipman (1998), el trabajo cooperativo responde a convenciones propias de las comunidades de investigación, que propician entre otras bondades “el despliegue de habilidades creativas, el pensar de forma autónomo, es decir, a pensar por sí mismo y producir nuevas ideas” (p. 276).

En palabras de Lipman y Gazard (2001), las comunidades científicas como impulsoras del trabajo cooperativo, involucran propósitos importantes como ayudar al sujeto en formación a “pensar por sí mismo, capacitándoles para que superen las dificultades como objetivo final de que encuentren en sí mismos los recursos para conseguirlo en colaboración con sus compañeros de clase” (p. 46). Para los autores, la docencia con pertinencia debe ser capaz de guiar al estudiante en el proceso de trascender de modos ordinarios de pensar a otros más elaborados, que ayuden a agudizar su apreciación sobre lo que sucede en el acto educativo, en su realidad inmediata.

Desde esta perspectiva, el aula de clases se convierte en un espacio abierto, flexible y democrático en el que se dan relaciones, procesos interactivos que enriquecen la forma de apreciar los contenidos, pues las aportaciones derivadas de la discusión no solo redimensionan la comprensión sino la escucha de otras voces que sirven para descubrir lo no estimado, valorar lo relevante y determinar los elementos tangenciales en torno a una situación compleja o en controversia.

Esto implica la formación para el proceder analítico, al que se entiende como el modo de operar la mente frente a lo complejo, el cual se la vele de la fragmentación de situaciones y problemas en sus diversos componentes, en los elementos más comprensibles, sin dejar de precisar las relaciones que los unen, en un intento por definir con mayor claridad su dinámica funcional, a partir de la cual crear soluciones. Esta capacidad para problematizar, plantea el involucramiento del estudiante en casos reales, permitiéndole disponer su

dimensión cognitiva para pensar, conocer y reflexionar sobre la conexión que permea a los fenómenos de estudio con otros y, con un contexto que se complejiza pero además, aporta los referentes para comprender con mayor profundidad y rigurosidad.

En Lipman (1998), se precisan algunas cualidades que el docente deberá adoptar en su praxis cotidiana y refiere, al uso de diálogos, conversaciones y procesos comunicativos estrechos que vehiculicen relaciones interpersonales que abran a la interacción didáctica y a la pedagogía de la pregunta, a la deliberación constante que conduzca al despliegue del pensamiento autónomo que redimensione el proceder responsable, acucioso, reflexivo y valorativo. En esas condiciones, es posible apreciar la posibilidad de impulsar la transformación de la mente para elaborar ideas que reflejen su posición particular frente al conocimiento, a la realidad.

Según dejan por sentado Lipman y Gazard (2001), las comunidades de investigación, como un espacio al servicio de la formación pertinente del estudiante, deben generar el andamiaje para que el mismo potencie destrezas fundamentales que garanticen su actuación oportuna dentro del contexto educativo, entre las que se menciona: las de razonamiento, investigación, construcción de conceptos y definiciones, y las críticas que permiten el acercamiento al conocimiento de manera activa, es decir, valorando la credibilidad, juzgando los razonamientos, cuestionando la veracidad y utilizando criterios para determinar la validez de las ideas.

Para Lipman, el ejercicio de la docencia con pertinencia involucra actitudes de acompañamiento vinculadas con saber escuchar o la escucha atenta, de la que depende la exploración de las representaciones, experiencias, construcciones y conocimientos previos con los que cuenta cada estudiante; del mismo modo, el uso del diálogo empático y respetuoso, posibilita procesos de interacción significativos, cuyo potencial transformador constituye el camino para enriquecer la forma de valorar el mundo. Ampliar la visión de la realidad refiere al resultado del ensanchamiento de la mente para precisar los elementos subyacentes que se entretajan y, que demandan el despliegue de actitudes críticas para mejorar las afirmaciones y posiciones propias con apego a las reglas de la lógica (Lipman, 1998).

Una de las aportaciones más significativas de la obra de Lipman, refiere al uso de la pedagogía de la pregunta como la forma de instar la participación, la libertad de expresión

y de la operativización del libre pensamiento, que ayude a disipar dudas así como a problematizar. En tal sentido, la articulación de las preguntas correctas e intencionadas, debe entenderse como un modo de acercar al estudiante al desenvolvimiento de la profundidad analítica, al razonamiento riguroso y a la supresión de la ingenuidad; de allí, el énfasis de Lipman en que “las personas piensen críticamente, pregunten, razonen y aprendan, desarrollando su inconformidad” (Lipman y Gazard, 2001: 52). Esto refiere al desarrollo de actitudes asociadas con el cuestionamiento, con la pregunta problematizadora que apunta hacia la búsqueda de ideas no solo contentivas de significados, sino dotadas de sentido lógico.

En síntesis, la praxis docente con enfoque en la transformación significativa de quien se forma para la vida y el ejercicio competente de las operaciones del pensamiento de orden superior, debe instar a la adopción de actitudes relacionadas con el descubrimiento, la potenciación de la exploración y la disposición para adentrarse en los entramados de conocimiento, con la finalidad de precisar nuevos sentidos, significados subyacentes e ideas que permitan reconstruir desde una posición autónoma, lo que cada sujeto considera importante; esto supone de quien enseña, la elevación del compromiso para ayudar, guiar y orientar al estudiante en la tarea de pensar y reflexionar de manera más aguda, con mayor libertad y, con el sentido crítico para dejar a un lado lo irrelevante, lo escasamente útil.

Enseñar es entonces, un proceso liberador que invita en un ambiente flexible y democrático, a expresar opiniones e ideas que resultan significativas para quien aprende, accionar que demanda del docente el proceder activo de transformar las inquietudes, los planteamientos más relevantes en interrogantes con un profundo sentido de la reflexividad, con la intencionalidad de motivar el razonamiento acucioso, capaz de ir más allá de lo dado hacia el diálogo profundo que desentraña lo subyacente, desvela intencionalidades e identifica el tejido medular de los autores, sus ideologías, sus propósitos verdaderos.

En consecuencia, enseñar desde la perspectiva de Lipman supone convertir cada sesión de clase en un espacio para ejercitar habilidades, para pensar posibilidades, motivar la inquietud por ver nuevas razones en las afirmaciones a partir del establecimiento de criterios que recojan lo valioso, pero además, conduzcan al descubrimiento de estructuras lógicas y de relaciones entre entramados de conceptos dispersos. Desde el punto de vista cognitivo, esto refiere a la operativización del pensamiento crítico, como el proceso que

favorece la precisión de ideas no explícitas, de los modos de razonamiento que predominan en determinadas disciplinas y cómo esta organiza el saber para comunicarlo (Lipman, 2016b).

En tal sentido, familiarizar al sujeto que se forma con el cuestionamiento del mundo y del conocimiento, así como con los supuestos que permean a ambos, se entiende como un modo de zambullirlo en la comprensión de la multiplicidad de relaciones en un intento por determinar los fundamentos, sobre los cuales, a su vez esgrimir opiniones desde la valoración crítica, que permita determinar su consistencia, su veracidad y las aportaciones reales a la interpretación de situaciones más complejas. En estos términos, enseñar para el proceder activo y transformador demanda el diálogo mediado por el acompañamiento, que le permita a quien aprende redimensionar su capacidad para razonar.

Desde esta perspectiva, la ruptura con la pasividad reinante en los espacios educativos en los que el docente se asume portador del conocimiento, se entiende como un cometido ampliamente refutado por Lipman, por cercenar aspectos tangenciales de la dimensión cognitiva de quien se forma, a decir: la curiosidad, la disposición para imaginar y para asumir actitudes interrogativas, que permitan enfrentar desde una postura crítica la intencionalidad de las imposiciones ideológicas que procuran no solo bloquear sino reducir las energías intelectuales que den lugar a repensar y valorar nuevas posibilidades del conocer (Lipman, 1998; Pulido, 2019).

Esta persistente insistencia en la promoción de la curiosidad y, en el pensar por sí mismos plantea como desafío el acercamiento del que aprende a la capacidad para problematizar las circunstancias, lo cual, como proceso complejo, implica el involucramiento de la investigación y de la denominada interrogación reflexiva que estimule la operativización del pensamiento, pero además, el enriquecimiento del aprendizaje significativo, como condiciones que por implicancias dan lugar a habilidades creativas para gestionar soluciones oportunas a las situaciones cotidianas complejas, que demandan entre otros aspectos, elevada dosis de rigurosidad para desentrañar verdades medulares que, por gravitar de manera subyacente, se entienden como requerimientos para reconstruir aportes que recojan las premisas, afirmaciones y planteamientos necesarios para sustanciar posiciones verdaderamente científicas.

Lograr estos cometidos implica, un quehacer pedagógico en el que el estudiante se convierta en agente analítico, cuya reflexividad le conduzca a la autocorrección, a la revisión de sus afirmaciones y representaciones, así como a la valoración de sus supuestos a partir de la formulación de criterios objetivos que, conduzcan la tarea de apropiarse del saber hacia la agudización del sentido crítico para realizar estimaciones futuras fundadas en el cuestionamiento. Esto refiere a la praxis docente como el eje vertebrador de habilidades cognitivas tanto operativas como consistentes que eviten la transmisión pasiva de conocimientos y, en su lugar se privilegie el conocer por sí mismo, entendiendo que la responsabilidad de quien se forma deberá girar en torno al procesamiento de información a través del accionar del buen juicio que, además de conducir a la comprensión amplía las posibilidades del conocer.

De allí, el énfasis de Lipman en transformar el aula de clase en un espacio para formar sujetos pensantes, cuyas habilidades cognitivas le acerquen a lo ambiguo y complejo mediante la disposición de su razonabilidad y del operar exhaustivo del pensamiento para ir al fondo de las ideas, de los planteamientos e ideas, hasta deducir las motivaciones científicas, académicas, intelectuales e ideológicas de las que se valen los autores para esgrimir sus posiciones particulares sobre la realidad, sobre el mundo.

## 2. Matthew Lipman y la formación de estudiantes universitarios crítico- reflexivos

Pensar mejor y de manera lógica constituye una de las premisas de los aportes de Lipman a la formación de sujetos crítico-reflexivos. Esta actitud como propósito que reitera el autor a lo largo de sus obras, deja ver el compromiso de la educación con la formación en dos procesos importantes para el aprendizaje significativo; por un lado, la disposición del pensamiento para identificar ideas subyacentes, posicionamientos contradictorios y errados, así como afirmaciones cuyas premisas carecen de veracidad; y, por el otro, el uso del razonamiento para construir argumentos consistentes, a través de los cuales refutar, cuestionar y tomar decisiones por sí mismo.

Formar sujetos activos según se deja ver en los planteamientos de Lipman, demanda promover la inquietud por la búsqueda de vacíos en el conocimiento existente, es decir, aspectos que por mostrarse incompletos, parciales y tendenciosos, requieren ser trabajados desde la actitud investigativa e integradora, que no se conforma con lo expuesto sino que

procura buscar en otros materiales los contenidos necesarios para sustanciar posiciones propias (Parra y Medina, 2007).

Este proceder como cometido de la educación, refiere a la necesidad de potenciar el pensamiento crítico, como el proceso a través del cual “aplicar el conocimiento, reelaborarlo, anticiparse, extraer conclusiones, establecer relaciones con otras ideas” (Lipman, 1998: 276). Estas habilidades del pensamiento superior aportan a la formación del estudiante la disposición activa para preguntar, dialogar y adoptar el cuestionamiento recurrente como una actitud que abre las posibilidades a la discusión, a la revisión permanente del conocimiento previo y a la detección de posibles falencias que ameritan ser corregidas.

En razón de lo planteado Lipman y Gazard (2001), proponen una serie de operaciones mentales que el estudiante debe considerar para apropiarse crítica y reflexivamente del conocimiento, a decir: el ofrecer razones que acompañen la presentación de una afirmación, plantear preguntas lógicas, coherentes y pertinentes, disponer el razonamiento para buscar causas, determinar falencias, elementos ambiguos y carentes de sustento, así como posibles contradicciones que dejen ver la inconsistencia del conocimiento con el que se interactúa.

Los autores indican que, el sujeto en formación valiéndose del despliegue de habilidades del pensamiento de orden superior, deberá ser capaz de establecer relaciones entre las partes y el todo, reconociendo similitudes y elementos diferenciadores, con la finalidad de discriminar significados y establecer puentes de conexión entre posiciones aparentemente distantes científicamente (Lipman y Gazard, 2001).

Esto obliga la referencia a la lectura como una práctica liberadora que pretende despertar el interés por la profundización en el conocimiento, instando al estudiante a precisar puntos de vista, a realizar comentarios y deducir planteamientos mediante la operativización del pensamiento de orden superior; según Lipman (1998), la lectura aporta a la formación de ciudadanos críticos, el desenvolvimiento de actitudes importantes para la profundización en el saber, a decir: el diálogo acucioso, la discusión crítica y el razonamiento en torno a problemas complejos.

De allí, que el autor asuma que la lectura profunda además de su vinculación con el aprendizaje significativo, también debe convertirse en una práctica mediada por la guía del docente, en quien recae el compromiso de acompañar sus sesiones de lectura con

comentarios sobre los elementos más relevantes, planteamientos subyacentes e implícitos ideológicos que pudieran enriquecer la discusión en cada sesión de clase. Esto sugiere crear espacios para pensar con libertad, involucrando el sentido de apertura hacia miradas diversas, hacia posibilidades para conocer, en las que cada sujeto se implique asumiendo el riesgo de trascender lo dado, lo explícito, con la finalidad de ajustarse a las particularidades de cada contenido.

Esta lectura profunda involucra operaciones mentales como el cuestionamiento, el diálogo enfocado en precisar razones lógicas y fundamentadas, la deducción de los nodos controversiales y la ubicación de los autores en categorías epistémicas, a partir de la ubicación de determinadas corrientes de pensamiento; este proceder debe entenderse como la respuesta al compromiso activo con el aprendizaje significativo, que conduce a transformar los puntos de vista propios en apreciaciones sustanciadas con nuevas ideas y enriquecidas con las voces de terceros que ayuden en la construcción de conocimiento fundamentado en premisas lógicas y razonadas (Lipman, 1998).

Algunas operaciones mentales propuestas por Lipman que aportan al aprendizaje y a la generación de nuevo conocimiento tienen que ver con:

1. La conversión de enunciados. Supone precisar en planteamientos las ideas que los hace falibles mediante la inversión de su presentación. Esto implica la disposición cognitiva para categorizar, clasificar y organizar objetos, situaciones, eventos y experiencias que posibiliten la estructuración de afirmaciones en correspondencia con los requerimientos lógicos.
2. La realización de inferencias. Operar en esta dirección requiere precisar elementos no explícitos, para lo cual, el estudiante deberá apoyarse en conocimientos previos, en referentes y en el manejo de ideas complementarias que faciliten el ingreso a los elementos ocultos y casi imperceptibles.
3. La construcción de buenos razonamientos. La disposición para argumentar requiere de habilidades propias del pensamiento crítico, a través de las cuales producir ideas y premisas que sustenten la posición personal frente a determinadas situaciones. Formar en dirección a consolidar actitudes crítico-reflexivas, sugiere instar al estudiante a la consulta de fuentes confiables, creíbles y válidas que le otorguen sustento a los planteamientos que procura defender.

4. La elaboración de analogías. El uso de situaciones semejantes como recursos en favor de consolidar la defensa de una posición o la adhesión de determinada audiencia, constituye una posibilidad para fortalecer el proceder en al menos dos direcciones: por un lado, integrar ejemplos que apoyen una afirmación y, por el otro, asegurar que las opiniones trasciendan a ideas más elaboradas.
5. La detección de supuestos subyacentes. Por lo general, los autores aportan algunos aspectos en torno a las temáticas tratadas, evitando hacer menciones directas. En torno a esto, el estudiante en su proceder activo deberá precisar con apoyo de los conocimientos previos los elementos ideológicos, posiciones teóricas y epistémicas, así como prejuicios de los que depende la comprensión profunda.
6. El operar del pensamiento hipotético. Este modo de operar involucra actividades cognitivas importantes, como: la imaginación de situaciones, contextos, realidades; el análisis de posibles alternativas para enfrentar el acercamiento comprensivo al dinamismo que permea el mundo y, predecir o anticipar posibles consecuencias.
7. La detección de contradicciones. La determinación de aspectos inconsistentes en el conocimiento, en las afirmaciones y en los planteamientos de terceros, es el resultado del diálogo profundo y de la interacción crítica que posibilita la detección de incongruencias.
8. Lograr el proceso de estandarizar. Consiste en transformar el lenguaje cotidiano, escasamente elaborado y sin organización coherente, en afirmaciones lógicas, estructuradas y organizadas que demuestren el operar del pensamiento de orden superior, es decir, el apego a reglas, el uso correcto de premisas, pero también la sensibilidad para detectar errores en los planteamientos de terceros.
9. Establecer criterios para valorar el conocimiento y la información. Dialogar significativamente con los contenidos disciplinares, requiere el manejo de referentes valorativos a partir de los cuales precisar razonamientos creíbles, ciertos y confiables; para ello, el estudiante debe ser capaz de seleccionar fuentes válidas, en las que identifique hallazgos y evidencias consistentes lógicamente, que le sirvan para permear de fuerza los argumentos propios.
10. La praxis de la indagación. En Lipman, la investigación se entiende inherente a la praxis propia del aprendizaje grupal o cooperativo, del cual emergen procesos

importantes para la vida académica, a decir: el diálogo entre pares, el fortalecimiento de la creatividad, la precisión de experiencias, vivencias y ejemplos que aporten a la sustanciación de ideas y, la contextualización que incrementa posibilidades para analizar, valorar y comprender los fenómenos de manera más precisa, clara y concreta.

11. La competencia para producir conceptos, como una actividad compleja a la que el estudiante se enfrentará cotidianamente, exige insertarlo en situaciones de aprendizaje en las que despliegue operaciones mentales tales como: la caracterización, el establecimiento de relaciones, la definición de elementos de rasgos distintivos, de aspectos semejantes, así como de cualidades y componentes que organizados coherentemente darán lugar a la competencias crítica de construir definiciones.

Este proceder cognitivo procura, entre otros aspectos, el desarrollo del sentido crítico y reflexivo para profundizar en el conocimiento en la búsqueda de nuevos sentidos o significados que aporten a la discusión, al establecimiento de conexiones y de relaciones entre los grandes entramados teóricos con los que se interactúa. Esto como resultado de la lectura profunda, se asume como el modo de garantizar la superación de las carencias académicas; lo cual, en la actualidad, se asume como un desafío que insta a la promoción de destrezas del razonamiento y del pensamiento, aportándole al estudiante los medios para lograr el acceso y apropiación de la información creíble y valiosa.

En sentido estricto, formar al estudiante en tiempos complejos, de abundante y diversa información presentada en múltiples formatos, requiere de la articulación de esfuerzos pedagógicos en torno al compromiso de poner al descubierto contenidos subyacentes, desentrañar significados e identificar ideas implícitas a través del denominado razonamiento riguroso. Para Lipman, esto solo es posible si se educa el pensamiento y las destrezas que necesarias para realizar operaciones mentales vinculadas con “la inferencia, la definición, la aclaración de supuestos, el diálogo profundo y la investigación” (Lipman y Gazard, 2001: 59).

Estas actitudes asociadas con el proceder crítico-reflexivo, constituyen el punto de partida para la mejora del pensamiento acucioso, que procura precisar en el conocimiento, razonamientos tanto válidos como errados, pero también “la creación de inferencias sólidas,

el ofrecer razones convincentes, el descubrimiento de supuestos sólidos, el establecimiento de clasificaciones y definiciones defendibles, y la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes” (Lipman, 1998: 72). Estas operaciones cognitivas lingüísticas deben entenderse como la forma de zambullirse en el conocimiento que producen las disciplinas, determinando a través del este proceder activo el carácter verídico o la falsedad que entrañan los supuestos, las afirmaciones y posicionamientos que procuran erigirse ciertos dentro de las comunidades académicas.

Formar sujetos críticos implica guiar a quien participa de los procesos educativos, hacia el alcance de su potencial cognitivo derivado del aprender a pensar por sí mismo, en el que su operar le conduzca a construir sus propios puntos de vista en torno al conocimiento, lo cual, como cometido de la enseñanza requiere esfuerzos en torno al aprovechamiento de las experiencias interactivas profundas con la realidad y la información, hasta lograr la integración de ambas que transformadas en nuevo saber, aporte a la formulación de nuevas ideas, de argumentos consistentes y de afirmaciones sustentadas en el pensar racional-lógico y valorativo.

Desde esta perspectiva, Lipman deja ver el verdadero sentido de la formación crítica, como el proceso que procura conducir al denominado cuestionamiento filosófico sobre qué ideas son valiosas, qué es lo realmente pertinente de todo aquello con lo que se interactúa, cuáles son los elementos tangenciales que merecen especial atención; esta disposición activa para enfrentar el conocimiento, plantea como desafío instar a quien aprende trascender de lo dado y de lo que sabe para buscar nuevas aportaciones que amplíen los propios puntos de vista.

En tal sentido, promover el proceder crítico supone el manejo de la ambigüedad, de las falacias y falencias que permean el conocimiento, en un intento por despertar el espíritu analítico-reflexivo y la sensibilidad frente al contexto, precisando en este significados a partir de los cuales darle sentido a sus experiencias concretas, a situaciones específicas y a problemáticas complejas que demandan ser comprendidas desde la actitud integradora que valore las diversas aristas hasta lograr un acercamiento que además de sustanciar el propio punto de vista, aporte al enriquecimiento del saber del área disciplinar con la que se interactúa (Lipman, 2016a).

Para ello, se considera imprescindible conducir al estudiante para que adopte la actitud crítica de trascender lo dado, estimando dentro de un mundo de posibilidades por conocer, los elementos teórico-conceptuales, las posiciones disciplinares e ideológicas que conduzcan a la diversificación de opiniones, a la contraposición de ideas y al sometimiento al diálogo valorativo las afirmaciones propias, con la finalidad de instar a la justificación de los argumentos, pero además y en la misma dinámica comunicativa, desestimar aquello que adolece de la fuerza epistémica y lógica para ser considerada válida (Lipman, 1998; Morales, 2023).

En razón de lo planteado, agudizar el pensamiento en diversos modos de operar, constituye una manera para impulsar procesos de investigación que sustancien, confirmen o descarten ideas adoptadas como ciertas; este operar acucioso alude al diálogo sensible que descifra argumentos consistentes e inconsistentes, pero además, que valiéndose de la problematización redimensiona la reflexión auténtica que permite la organización de lo disperso, así como el establecimiento de conexiones relacionales a partir de las cuales explicar los fenómenos, las cuestiones polémicas y lo que se encuentra permeado por la ambigüedad.

En suma, la formación crítica de quien participa de la vida académica en cualquiera de sus niveles, debe girar en torno a la creación de espacios en los que el sujeto que aprende disponga su pensamiento para buscar en la información con la que interactúa, razones consistentes, detectar presuposiciones y adoptar como parte de su cotidianidad, el manejo de la investigación y la reflexividad no solo para precisar buenas razones, ideas y planteamientos en torno a una temática determinada, sino asumir el compromiso de producir ideas cuyo sustento en premisas lógicas den cuenta de su sentido acucioso, del operar profundo de la mente y del diálogo transformador de lo dado, de lo expuesto en nuevas aportaciones.

## Conclusiones

La vigencia del pensamiento de Matthew Lipman, le confiere una significativa relevancia para la praxis docente en tiempos complejos como los que atraviesa la educación en todos sus niveles y modalidades, pues entraña el compromiso de formar al ciudadano para la vida activa, para el aprendizaje autónomo y el desarrollo del sentido crítico, como resultado de

la operatividad de habilidades del pensamiento de orden superior; formar en dirección a lograr tales cometidos supone, asumir con responsabilidad el compromiso de potenciar en el sujeto el uso del buen juicio, que le faculte para evaluar la información con la que se interactúa, de la cual asumir razonamientos válidos, creíbles y sustentados en premisas consistentes que le permitan apropiarse de lo verdaderamente útil.

Este cúmulo de acciones inherentes a la praxis educativa con pertinencia, plantea como ejes medulares el cultivo del pensamiento crítico, como el proceso liberador que le permite al individuo pensar por sí mismo, emprender acciones de manera responsable y construir opiniones propias que justifiquen su posicionamiento frente a determinadas situaciones y problemas de su contexto de vida inmediato. De allí, la necesidad de motivar la indagación como una habilidad del pensamiento superior que coadyuva con el operar epistémico, al que se le adjudica las posibilidades para acceder a entramados de conocimiento complejo, del cual asumir las mejores razones, las ideas tangenciales y confiables que le otorguen sustento a la posición adoptada.

Del mismo modo, se asume la transformación del acto educativo en un espacio para libre expresión del pensamiento, en el que el estudiante se convierte en protagonista de la propia experiencia de aprender, de dialogar e interactuar con el conocimiento, con la realidad de manera activa; para lo cual, la labor del docente gira en torno al uso de la pedagogía de la pregunta, como recurso no solo asociado con la motivación del descubrimiento y la exploración, sino con el mantenimiento del interés que conduzca a la apropiación de lo tangencial, de lo significativo, de lo que luego de haber sido sometido a la valoración del pensamiento, constituye un aporte al enriquecimiento de los esquemas previos.

En Lipman, tanto la investigación como parte del trabajo cooperativo como el uso de la lectura profunda constituyen procesos que deben involucrarse en la praxis docente significativa, por impulsar la búsqueda de sentidos más elaborados, más complejos, que conduzcan al desarrollo de la denominada independencia intelectual. Estas dos prácticas son vistas como la manera de articular ideas previas con conocimientos nuevos, permitiendo el diálogo edificante que aporte al operar bajo el razonamiento riguroso cuando el estudiante considere necesario y, cuando las condiciones lo demanden de esa manera.

En consecuencia, la formación de sujetos con el arsenal cognitivo requerido para participar de la vida universitaria, implica focalizar los esfuerzos en torno a la potenciación del pensamiento de orden superior, que dejen a un lado las miradas sesgadas, parciales o tendenciosas para, valiéndose de habilidades cognitivas como el cuestionamiento, la valoración acuciosa y la realización de inferencias lograr el alcance de su compromiso formativo, el cual gira entorno al proceso de producir nuevos y mejores argumentos.

Del mismo modo, se precisan en Lipman ideas importantes en torno a la enseñanza pertinente, como aquella que por estar fundada en la reflexividad y el sentido crítico, procura promover la indagación como práctica que al desarrollarse en colectivo o en comunidad, potencia la emergencia de procesos cognitivos importantes como la creatividad para abordar situaciones complejas, el uso del juicio para estimar entre varias alternativas y, precisar la propicia; esto obliga la referencia a la racionalidad que, aunado a fortalecer la autonomía operativa también amplía la posibilidades para enfrentar situaciones desde el quehacer científico.

En síntesis, la obra de Lipman recoge aspectos de indiscutible importancia para la praxis docente, como el compromiso con el desarrollo de la dimensión cognitiva del individuo, requerimiento del que depende garantizar su proceder activo en torno a la comprensión de la realidad, de las relaciones que entretejen el mundo; esta actitud intelectual supone la ruptura con el adopción de aseveraciones sin la debida valoración, que inste al sujeto a revisar, cuestionar y someter al pensamiento crítico todo aquello con lo que interactúa, en búsqueda de buenas, lógicas y fundamentadas razones. Estos cometidos que refieren al diálogo profundo con el conocimiento, con las perspectivas teóricas y epistémicas, son también los responsables de propiciar el establecimiento de relaciones, de derivar conclusiones y de dejar por sentadas diferencias, contradicciones e inconsistencias como resultado del proceder fundado en el uso de criterios.

## Referencias

Harada, E. (2012). *La filosofía de Matthew Lipman y la educación*. Perspectivas desde México. México, D.F: Universidad Autónoma de México.

Lipman, M. (1998), *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M y Gazard, A. (2001). *Poner en orden los pensamientos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2002). *Matthew Lipman: filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M, Sharp, A., y Oscanya, F. (1992) *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2016a). *El lugar del pensamiento en la educación*. Madrid: Ediciones Octaedro.

Lipman, M. (2016b). *Escribir: cómo y porqué*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Márquez, A y García, J. (2007). El valor de educar en la filosofía para niños y niñas e Matthew Lipman. *Episteme*, 27 (1), 83-96.

Morales, J. (2023). Modos de pensamiento en los estudios de postgrado ¿Cómo enfrentar el desafío de la producción de conocimiento? *Revista Latinoamericana de Difusión Científica* 5(8), 95-126.

Morales, J. (2023). Lectura e investigación en Matthew Lipman. Prácticas al servicio del aprendizaje en la educación del siglo XXI. *Yachay Revista Científico Cultural*, 12 (1), 58-64.

Parra, R. y Medina, J. (2007). La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos. Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire. *Revista Telos*, 9 (1), 80-89.

Pulido, O. (2019). Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Revista Praxis y Saber*, 10 (23), 9-17.

## Conflicto de interés

El autor de este manuscrito declara no tener ningún conflicto de interés.

## Copyright

La *Revista Latinoamericana de Difusión Científica* declara que reconoce los derechos de los autores de los trabajos originales que en ella se publican; dichos trabajos son propiedad intelectual de sus autores. Los autores preservan sus derechos de autoría y comparten sin propósitos comerciales, según la licencia adoptada por la revista.

## Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional



