

Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad

Mathew Lipman and Paulo Freire: Concepts for Liberty

Stella ACCORINTI

Presidenta del Centro de Investigaciones en Filosofía para Niños - Argentina
stella@filo.uba.ar / <http://www.izar.net/fpn-argentina>

RESUMEN

M. Lipman y P. Freire son dos pensadores comprometidos con las prácticas de la libertad. Para ellos libertad es libertad para aprender a pensar y a ser en comunidades de diálogo, de indagación, de investigación. Es el proyecto que lleva a los seres humanos al conocimiento de sí mismos y al reconocimiento de los otros. Sin libertad no hay posibilidades existenciales para nuestra humanización. En este trabajo se estudian las propuestas que ambos filósofos proponen para una educación y una pedagogía del aprender a ser libres. Para esto se requiere, según Lipman, desarrollar un pensamiento multidimensional (creativo, flexible, amplio, abierto, lleno de recursos, complejo, estimulante), que se opone al pensamiento simplificador. Pensar también es filosofar, eso justifica por qué para Lipman se debe hacer filosofía para niños. Por su parte, Freire entiende que el derecho a una educación en libertad es lo que permite resistir y superar cualquier tipo de opresión.

Palabras clave: Lipman, Freire, Libertad, educación, filosofía para niñas.

ABSTRACT

M. Lipman and P. Freire are two thinkers who support the practice of liberty. Liberty is liberty to learn to think, and to exist in communities of dialogue, questioning, and search. This is the project that leads human beings to understand themselves and recognize others. Without liberty there is no existential possibility for our humanization. In this paper we study the proposals that both philosophers propose for education and for a educational pedagogy of learning to be free. In order to do this, according to Lipman, we need to develop multi-dimensional thought (creative, flexible, wide, open, full of resources, complex, stimulating) with which to oppose simplified thought. Thinking is philosophizing, and this justifies why Lipman insists on philosophy for children (girls). Freire understands that the right to an education in liberty is what allows us to resist and overcome any type of oppression.

Key words: Lipman, Freire, liberty, education, philosophy for girls.

ACERCA DE PAULO FREIRE. MÉTODO, LIBERTAD Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

El trabajo desarrollado por Paulo Freire no es sólo una metodología, no es sólo una práctica, no es sólo para adultos, y no está circunscrito sólo al mundo de Latinoamérica. Es cierto que su mirada de inicio es la de un latinoamericano, pero su mirada se abre hacia el mundo como totalidad de las relaciones existentes. Hay en el trabajo freiriano radicalidad y profundidad, como un camino propuesto¹. La tarea propuesta por Freire no se refería sólo a la alfabetización, sino que esta alfabetización era una parte del camino de la libertad. Así, el camino de la educación y el camino de la libertad son uno sólo en la propuesta del pensador latinoamericano. Nacido en 1921 en Pernambuco, Freire desarrolló en Brasil campañas de alfabetización por las cuales fue acusado de subvertir el orden instituido. Preso después del golpe militar de 1964², luego de más de dos meses de reclusión, fue obligado a dejar su país. Se exilió, primero, en Chile, donde desarrolló, durante casi cinco años, programas de educación de adultos en el *Instituto Chileno para la Reforma Agraria* (ICIRA). Allí escribió, en 1968, su obra más conocida, *Pedagogía del oprimido*, publicada en español en sus primeras versiones³.

Lo que se denomina comúnmente “el método Paulo Freire” va mucho más allá (o mucho más acá) que lo que la palabra “método” podría sugerirnos en una primera lectura. Para Freire, conocer es leer y releer el mundo, es transformarlo. Conocer no es sólo construir categorías de conocimiento que nos permitan desvelar algo oculto, o levantar castillos de categorías muertas con las cuales solazarnos, o conceptos para comunicar en congresos, encuentros, simposios, para que nos escuchen los entendidos. Conocer es construir categorías del pensamiento que hagan posible la lectura del mundo, su interpretación, su transformación. No son categorías a priori del sujeto, sino que son parte de su cuerpo mismo, de su historia, de su vida, de su mundo. Ellas son el mundo y hacen el mundo.

Lo cierto es que conocimiento y deseo están íntimamente unidos en el pensamiento de Paulo Freire. No es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento con lo que se aprende. No es tan importante tener hábitos de estudio como tener gusto por el estudio, tener placer, generar placer, construir placer.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, de lo que se ofrece como necesario para aprender, muy poco es realmente necesario. El resto es basura. Y esa basura obtura el deseo. No se trata de más informática, más lenguas extranjeras, más métodos, más, más, más. Se trata de menos. Menos imposiciones y más construcción de deseos. Porque no podemos obligar a comer a quien no tiene hambre, ni podemos obligar a aprender a quien no tiene deseos de aprender. En realidad, la función de la educación debiera ser el vómito. Sólo provocando el vómito de lo inútil los estómagos tendrán hambre, deseo de comer, deseo de conocer, deseo de aprender. Seguir llenando los estómagos intelectuales de las niñas y de los niños es trabajar contra la educación.

1 Giroux, Henry: “Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism”, en: Peter McLaren and Peter Leonard, (ed.): *Paulo Freire: a Critical Encounter*, Routledge, 1993, p. 177.

2 Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido*. Trad. J. Mellado, Buenos Aires, Siglo XXI, 1985, p. 83.

3 Paulo Freire nunca estuvo conforme con las versiones traducidas al portugués de esta obra.

Una de nuestras obligaciones como educadores y educadoras es, en la mirada de Paulo Freire, que debemos conocer. Para innovar es necesario conocer. Pero conocer no es una actividad aséptica, sino que es intencional y ligada de manera densa a un proyecto. Los seres humanos, hombres y mujeres, somos pro-yectos. No estamos yectos, no estamos muertos. Conocer es una actividad viva. Lo contrario no es conocer, es sólo tragar momias conceptuales y luego escupirlas ante alguien que solicita esa tarea para avalar que el conocimiento existe en quien repite lo que le enseñaron (no lo que aprendió). El/la que conoce no se adapta al mundo, sino que crea el mundo. Y éste es el modo en que humas y humanos podremos dejar de sobrevivir para poder vivir. Humanas y humanos tenemos intereses (Habermas), curiosidades (Freire) y esperanzas (Bloch). La educación debería, al menos, mantener vivos estos atributos de humanos y humanas. Si no hace al menos esto, ¿qué está haciendo la educación?

Todas y todos podemos conocer, todas y todos aprendemos. Porque no hay alguien que sepa todo, ni hay alguien que ignore todo, y el conocimiento compartido es el conocimiento humano por excelencia.

Necesitamos rastrear, investigar, conocer, nosotras y nosotros, educadoras, educadores, de qué hablamos cuando hablamos de aprender. En principio, podemos decir, siguiendo a Freire, que aprendemos durante toda la vida, que acumular conocimientos no es aprender, que lo único importante es, en definitiva, aprender a pensar por nosotros mismos, o sea, aprender a aprender, que sólo se aprende lo que es significativo para cada persona, lo que tiene sentido, lo que construye sentido, lo que es construido como sentido. Que se necesitan tiempos diferentes para aprender, que no se puede aprender en un día, en una semana, en un año, ya que la construcción de la significatividad insume tiempos diferentes según las historias personales y sociales. Que sin proyecto de vida no es posible aprender.

En este sentido, entonces, no hay en la propuesta de Freire sólo un método, sino que lo que hay es una propuesta para la libertad. La libertad es la categoría central de su concepción educativa, desde sus primeras obras. La educación es un camino de la libertad, y su propósito es la transformación radical de la realidad, para mejorarla, para tornarla más humana, para permitir que los hombres y las mujeres sean reconocidos, para que sean artesanos de su propia historia y no objetos a ser estudiados en una historia que no les pertenece.

La liberación, como objetivo de la educación se sitúa en el horizonte de una visión utópica de la sociedad y del papel de la educación. La educación debe incitar a la lectura crítica del mundo. El mundo es inacabado, incompleto, eso implica la denuncia de la realidad opresiva, de la realidad injusta (inacabada) y, consecuentemente, de crítica transformadora, por lo tanto, del anuncio de otra realidad. El anuncio es necesario como un momento de una nueva realidad a ser creada. Esa nueva realidad del mañana, es la utopía del educador de hoy. Esa utopía, que es un no-lugar, no está cristalizada, sino que está viva y en permanente movimiento. Es el propio camino que caminamos. No niego que hay en Paulo Freire un trabajo que se denomina “método”, y de ninguna manera quiero escamotear este aspecto en el trabajo freiriano. Pero este método, que esquemizaré a continuación, es sólo un aspecto de la inmensa propuesta del pensador brasileño. El método nace y se desarrolla en los '60, en el contexto de Latinoamérica de aquellos años, situándose sus orígenes en los '50, y asentándose en el período que Freire estuvo exiliado en Chile, desde 1964. Lo que podríamos llamar “momentos del método” son los siguientes:

1. investigación temática. En comunidad de investigación, estudiantes y profesor, indagan en el mundo para descubrir (¿inventar?) las palabras significativas que constituyen su universo. Las palabras (¿seleccionadas desde qué criterios?) deben cubrir riqueza silábica, valor fonético y tener sentido para el grupo,
2. tematización: a partir de estas palabras generadoras, y temas generadores, profesor y estudiantes generan nuevas palabras y temas,
3. problematización: una primera visión “mágica” es suplantada por una visión “crítica”.

LA OPRESIÓN ES EXPERIMENTADA COMO POSIBLE SUPERACIÓN

El método consiste en su propuesta práctica, en llevar las ideas hacia una praxis. La originalidad del método freireano se asienta en su fuerza para sostener que es posible cambiar el mundo a través de la educación. Hay muchas excelentes ideas en el método, pero ellas ya estaban antes en otros autores, que las plantearon en la teoría. La “originalidad” de Freire (si de tal cosa puede hablarse, aun en la teoría, y aun en quien escribe algo “por primera vez”) consiste en que no tiene originalidad, en el sentido de proponer que todos sabemos algo, y que la única “originalidad” es social, y, por lo tanto provisoria. La falta de originalidad del método de Freire es su fuerza, ya que sin proponer nada nuevo, logró cambios que muchas propuestas que se presentan como “originales” no logran. Esto es coherente con la perspectiva freiriana de que todos sabemos algo, de que nadie ignora todo, y de que humanas y humanos aprendemos en comunión. Esto quita originalidad a cualquier propuesta, ya que toda propuesta es histórica, nacida y criada en el suelo propicio de otros pensamientos. No pretendernos originales es la mayor y más auténtica herencia que nos ha dejado Freire.

¿Cuál es nuestro puesto en el cosmos?, se pregunta Paulo Freire, parafraseando a Max Scheler, en el capítulo I de *Pedagogía del oprimido*. Una primera aproximación a la respuesta está en la última parte del epígrafe de ese mismo capítulo: “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los [seres humanos] se liberan en comunión”. A esta liberación se llega por la praxis de la lucha, nos dice Freire. Esta lucha es un combate por el sentido, un combate que se libra entre todas y todos, porque el opresor no sólo está afuera, sino que, sobre todo, está adentro de cada uno, de cada una. Esto construye el miedo a la libertad, que una y otra vez trabaja Freire en sus obras, en su praxis. En este sentido, la libertad se conquista mediante el combate, la búsqueda, y la propia praxis. El miedo a la libertad, que preocupó a Erich Fromm y a Paulo Freire, aún nos preocupa y nos ocupa, porque “decir que los hombres [y las mujeres] son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”⁴. En este sentido, es necesario recuperar la politicidad de la educación, como decía Freire, y esto tiene implicaciones éticas, gnoseológicas y epistemológicas, entre otras, ya que, como dice Peter McLaren, no sólo es imposible quitar la relación que la pedagogía tiene con la política, sino que hacerlo es, además, teóricamente deshonesto⁵.

4 Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Trad. J. Mellado, Buenos Aires, Siglo XXI, 1985, p. 41.

5 Torres, C. A.: *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, p. 63.

Mientras Marx se preguntaba en las *Tesis sobre Feuerbach* quién educará al educador, Freire responde que cuando el educador educa, también se educa, como nos recuerda Federico López en su repaso del libro de Carlos Díaz Marchant⁶. Este es el camino que transita Freire de la *Pedagogía del oprimido* a la *Pedagogía de la esperanza*, sendero que marca definitivamente el legado de la praxis político pedagógica del gran maestro y su contribución a la educación en Latinoamérica. La crítica a la politización del pensamiento de Freire que se puede leer en diversos autores es a negación de la condición más propia de la educación. Es, además, deshonesto, ya que quien niega la politicidad de la educación asume, a la vez, una posición política de la educación asume, a la vez, una posición política respecto de la educación. Contraria a la de Freire, por cierto, pero política al fin⁷.

Con inmensa empatía educativa, Paulo Freire escribía en 1992. “Este libro está escrito con rabia y con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia –que no se confunde con la connivencia– y de la radicalidad, una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal.” Este es el legado de la praxis político pedagógica que Paulo Freire nos ha dejado, un largo camino a recorrer. Porque de la educación en las condiciones de existencia posmodernas⁸ es de lo que estamos hablando. Porque Freire prefiguró nuestros problemas más acuciantes, los que hoy nos constituyen⁹ y que son los que nos desafían a aprender a pensar por nosotras mismas en comunidades de diálogo, de indagación, de investigación. Este trabajo en comunión será el que nos permitirá llevar a cabo una tarea poietica que permita la reconstrucción de un mundo mejor para todas. Este trabajo en comunidad nos coloca en la actitud de pensar cuidadosa, crítica y creativamente con el otro, con la otra, y nos permite dar a luz la acción comunitaria del pensamiento que, alejado de los blasones escasamente significativos de la “originalidad” individual, nos permite el rescate de la construcción de sentidos y el reencadenamiento de significantes como propuesta hacia un mundo más pensante, más abierto, más activo, más empático, más solidario. Más educado. Políticamente educado. Un mundo de activa búsqueda y construcción de utopías no cristalizadas, como decía Paul Ricoeur. Y como dijo-hizo Paulo Freire.

En el texto de Moacir Gadotti *Cruzando fronteras: iniciación a la obra de Paulo Freire*, en el ítem acerca de la experiencia de Paulo Freire mientras estuvo a cargo de la Secretaría de Educación de Sao Paulo, Brasil, leemos que Freire dice que los cambios estructurales más importantes introducidos en las escuelas incidieron sobre la autonomía de las mismas¹⁰. Este parece un punto importante a ser tenido en cuenta en el momento actual cuando se analizan las políticas educativas y el trabajo de Paulo Freire, ya que las políticas neoliberales también hablan de autonomía de las escuelas. Una pregunta necesaria para analizar la experiencia de Freire en su gestión, sería de qué autonomía habla Paulo Freire y

6 Carlos Díaz Marchant: *De la liberación a la esperanza. Paulo Freire y su educación popular*. Santiago de Chile, Ediciones Olejnik, 1999.

7 P. Freire: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Trad. S. Mastrangelo, México, Siglo XXI, 1993, p.7.

8 Concepto que le pertenece a Alicia de Alba, pedagoga mexicana.

9 “Sin saberlo, en aquella época ya éramos, a nuestro modo, posmodernos”, Freire, Paulo: *Pedagogía de la esperanza*. Ed. cit., p. 13.

10 Freire, Paulo: *A educação na cidade*. pp. 79-80.

de qué autonomía hablan las políticas neoliberales, ya que la implementación que de éstas se ha hecho en toda Latinoamérica han dado resultados muy diferentes de los que propone la teoría de las mismas. Considero central pensar qué es la libertad para las escuelas, desde Freire y desde las políticas educativas que vivimos, ya que lo cierto es que Freire fue Secretario de Educación, o sea que pudo implementar políticas educativas, a través de las cuales su propuesta se trabajó en las escuelas, y es más difícil, casi imposible, hacerlo sólo desde las escuelas, sin políticas educativas que acompañen y, por el contrario, que propongan ideas contrapuestas a la propuesta freireana.

La cita de Paulo Freire continúa diciendo que el avance mayor de la autonomía fue permitir en las escuelas la generación de proyectos pedagógicos propios que con apoyo de la administración, pudieran acelerar los cambios. Este proceso de cambio en la gestión de Freire se dio a través de diversos programas, de los cuales en el texto de Gadotti se citan tres: el programa de formación permanente de educadores, el programa de alfabetización de jóvenes y de adultos y la práctica de la interdisciplinariedad.

Todos sabemos que la gestión de Freire fue lúcida y exitosa, pero creo que esto fue así porque él y su equipo estaban a cargo de las políticas educativas, y dado que estábamos a fines de la década de los '80, las políticas educativas mundiales no se presentaban con la fuerte incidencia globalizada con las que se las sufre en este momento en Latinoamérica. Esto es un tema preocupante, porque en las declaraciones de principios de las reformas llevadas a cabo dentro de las políticas neoliberales nada se opone, en apariencia, a la implementación de métodos como el de Freire, pero en la práctica casi todo se opone a ello, como se puede ver en las múltiples investigaciones de casos llevadas a cabo en los últimos años.

ACERCA DE MATTHEW LIPMAN. PENSAMIENTO MULTIIMENSIONAL Y LIBERTAD

Una de las propuestas centrales del pensamiento de Matthew Lipman es su preocupación por el pensamiento multidimensional. Este tipo de pensamiento es un pensamiento para la libertad, un pensamiento sin el cual no se puede transitar el camino de la libertad. Este es el rescate del concepto de libertad en Lipman.

El pensamiento multidimensional es un tipo de pensamiento rico, conceptualmente bien organizado, coherentemente exploratorio, insistentemente creativo, cuidadoso de las relaciones establecidas dentro de su propia organización y en su *intentio* hacia el mundo, conformado por los otros seres humanos, por todo lo viviente, por todo lo que existe en el mundo, y por el planeta en su conjunto. Es un pensamiento flexible, abierto, amplio, lleno de recursos. *Es un pensamiento débil, resiliente y en red.* Su multidimensionalidad contiene elementos amorfos que nos dan forma y elementos de forma que nos desorganizan creativamente. Es un pensamiento de la sospecha y del cuidado. Es un pensamiento que permanentemente piensa cómo cuidar al alter ego. Cuidar no es en este caso meramente tratar a los demás con amabilidad y hablar siempre en voz baja, u otros elementos que muchas veces sólo constituyen hipocresía. Cuidar al otro es acicatear su pensamiento para que se hunda en la complejidad y a la vez, para que salte sobre las aguas y se atreve a la superficialidad de los peces voladores. Es plantear al otro (y a uno mismo) tesis provocativas, que hagan pensar, aunque molesten. Y que la comunidad realice el aprendizaje de que sólo podemos aprender si desarrollamos confianza los unos en los otros, las unas en las otras, los otros en las unas, las unas en los otros. No cuido a la gente de mi comunidad de investigación si tengo una tesis nueva, y considerando que para alguno puede sonar “fuerte”, no la digo. Cuido

a mi comunidad si tengo el coraje de decirla. Cuido a mi comunidad si escucho atentamente y no me siento herida porque se digan tesis absolutamente contrarias a las que yo pienso. Y trato de pensar qué podría apoyar lo que el otro-la otra dicen.

Conmover al otro, emocionarse, usar el sentimiento, que es pensamiento. Caminar el camino del pensamiento multidimensional, hacia esa casa abandonada en medio del desierto. Esa la única tarea que tenemos que hacer. Salgamos a juntar huesos, cantémosle bajo la luz de la luna, hasta que los huesos se llenen de carne. ¿No queremos huesos solos, verdad?¹¹ Yo, al menos, quiero un cuerpo. No quiero las momias conceptuales de la filosofía, quiero el cuerpo vivo y palpitante de la filosofía. No se puede hacer el amor con un esqueleto.

Si el pensamiento multidimensional no tiene riqueza, capacidad de indagación y coherencia, no es. Si no es trífrente, cuidadoso, creativo y crítico, no es. Si el cuidado, la creatividad y la crítica no están, a su vez, atravesados una y otra vez por el cuidado mismo (en el sentido de *caring thinking*), no es pensamiento multidimensional. Y no hay educación. Y no hay libertad. Y el camino que caminamos está reseco, muerto, y no conduce a parte alguna que esté viva y que vivifique, sólo conduce a la muerte.

Siempre se ha pedido que el pensamiento aporte claridad, y como Occidente se ha acostumbrado a pensar en lógica de opuestos, que disipe la oscuridad. Se supone que el pensamiento debe poner claridad y, además, orden, y debe poder descubrir qué leyes gobiernan lo que llamamos "realidad". Si hablamos de pensamiento multidimensional, entonces, deberemos comenzar a asumir que ninguno de estos problemas tiene una solución simple, y que, quizá, ni siquiera tengan una solución, en el sentido en que un pensamiento simple y simplificador la querría.

Nos hemos acostumbrado al paradigma del conocimiento científico, cuya misión es pensada como la disipación de la multidimensionalidad, ya que se supone que los fenómenos obedecen a un orden simple. Siempre que se ha intentado esto, llevando el método científico de un modo no problemático, de una o pocas dimensiones, a todo tipo de investigación (incluida la científica) el resultado es una amputación tan evidente como grosera de aquello de lo que se quiere dar cuenta, sean un fenómeno o una relación de fenómenos (dejemos a un lado cuando se quiere explicar la realidad, simplificándola a través de este tipo de pensamiento).

Si asumimos que necesitamos del pensamiento multidimensional, deberíamos asumir que el pensamiento multidimensional aporta incertidumbre, ambigüedad, desorden, que son algunas de las bases del pensamiento que investiga, que busca, que indaga. El propio pensamiento multidimensional, además de ser una herramienta que aporta dimensiones múltiples, es él mismo multidimensional, y no puede reducirse a lo simple. No hay alguna ley de la multidimensionalidad que podamos presentar aquí, con sus correspondientes elementos a ser aplicados para simplificar las múltiples dimensiones a una sola. "Multidimensionalidad" es una palabra problemática, no es un concepto clave para simplificar y colocar etiquetas rápidas y cada cosa en su casillero, pero es una llave para atrevernos a mirar detrás

11 "Cuando al final se cubre de carne, la Mujer Esqueleto escenifica todo el proceso de creación, pero, en lugar de empezar como una criatura recién nacida, tal como a los occidentales se les enseña a pensar en la vida y en la muerte, empieza como un montón de huesos viejos, a partir de los cuales se recubre y cobra vida.", Pinkola Estés, C: *Mujeres que corren con los lobos*. Trad. M. Menini, Ed. B, Barcelona, p. 180.

de esa puerta siempre cerrada¹², y no una llave que nos abra las puertas a las soluciones. El pensamiento multidimensional es lo que nos convierte en investigadores.

Los límites del pensamiento simplificador nos muestran la necesidad del pensamiento multidimensional. El pensamiento multidimensional es un desafío, ya que es un pensamiento que aporta incertidumbre, ambigüedad y oscuridad, pero también orden, claridad y distinción. En el pensamiento multidimensional se halla también el pensamiento que no multiplica innecesariamente los entes. Lo que no encontraremos en el pensamiento multidimensional es vulgaridad. Reduccionismos, mutilaciones ni nada que se presente como el “reflejo” “verdadero” de la “realidad”. El pensamiento multidimensional no promete la omnisciencia, lo que hace es no disgregar, no aislar. El pensamiento multidimensional no promete la totalidad, y, menos aún, el conocimiento de la totalidad. Por el contrario, anuncia la imposibilidad de conocer todo, porque su propia multidimensionalidad no lo permite. Incompletud e incertidumbre son dos aspectos del pensamiento multidimensional. Por un lado, entonces, el pensamiento multidimensional no se resigna a la parcelación del saber, a los compartimentos estancos de lo estudiado, a las fronteras pretendidamente exactas, al aislamiento del objeto de estudio. Por el otro, complementariamente y en tensión, reconoce que todo conocimiento es incompleto, inacabado¹³. La complejidad no es la clave del mundo, porque eso sería un pensamiento simplificador, el pensamiento multidimensional es la llave del mundo, pero cada uno abrirá con esa llave una puerta diferente, e investigará de manera problemática aquello que no se atrevía a investigar antes, o que no se atrevía a investigar de manera compleja. No sabemos qué hay detrás de la puerta. Y ése es el desafío. Luego, compararemos las complejidades, las incertidumbres, las inquietudes, las ambigüedades, las precisiones, las claridades y las oscuridades que hayamos encontrado. Y relacionaremos. Multidimensionalmente, una vez más. De esta tarea inacabada se trata la investigación. De esto se trata el pensamiento multidimensional. De una tarea de desafío, de curiosidad. Una tarea filosófica.

El pensamiento multidimensional exige esfuerzos para considerar rigurosamente todas las ideas, en especial aquéllas que desafían doctrinas establecidas, exige alta tolerancia ante la incertidumbre y ante la ambigüedad, y la construcción de la anexactitud de este tipo de fronteras, como una manera de poner a prueba nuestros propios pensamientos. Exige resolución de perspectivas en conflicto, y poner en conflicto perspectivas, exige un juicio independiente, autónomo. Si enseñamos a las niñas y a los niños a recibir información, a ser pasivos, estamos haciendo lo mejor para que nunca logren el pensamiento multidimensional.

12 “¿En dónde piensas que está esa puerta, y qué podría haber del otro lado? ¿Qué hay detrás de lo visible? ¿Qué hace que esa sombra se asome en la pared? ¿Qué cosa no es como parece? ¿Qué es lo que yo sé en lo profundo de mis ovarios que desearía no saber? ¿Qué parte de mí ha sido asesinada o yace muriendo?”, Pinkola Estés, *C: Mujeres que corren con los lobos*. Ed. cit., p. 61.

13 “Finalmente, se hizo evidente que la vida no es una sustancia, sino un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo que produce la autonomía. Desde entonces es evidente que los fenómenos antroposociales no podrían obedecer a principios de inteligibilidad menos complejos que aquellos requeridos para los fenómenos naturales. Nos hizo falta afrontar la complejidad antro-po-social en vez de disolverla u ocultarla. La dificultad del pensamiento multidimensional es que debe afrontar lo entramado la solidaridad de los fenómenos entre si, la bruma la incertidumbre, la contradicción. Pero nosotros podemos elaborar algunos de los útiles conceptuales, algunos de los principios, para esa aventura, y podemos entrever el aspecto del nuevo paradigma de complejidad que debiera emerger.” Morin, Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*. Trad., A. Sánchez. GEDISA, Barcelona. p. 32.

El pensamiento multidimensional exige la dislocación del pensamiento, para su re-enmarque posterior en perspectivas multiangulares. Pide la no aceptación de puntos de vista únicos. Aquí, el pensador complejo es un pensador “débil”¹⁴ que se somete él mismo y a los que comparten sus puntos de vista a los mismos procedimientos de investigación que a sus oponentes. El pensador “débil” reconoce la verdad en puntos de vista opuestos o diferentes, piensa muti y dialógicamente y se comprometen a vivir de acuerdo a los principios que la crítica de su pensamiento le ha llevado a caminar. Este tipo de pensamiento está siempre contra el dogmatismo, contra el pensamiento estrecho y mezquino, y se propone enfrentar la manipulación intelectual, intentando trabajar permanentemente la interrogación reflexiva y el diseño razonado. Es un pensamiento provocador, que se atreve descubrir sus prejuicios contra las perspectivas ajenas. El mundo es un escenario de constantes combates intelectuales, ya que lo que estamos dando con cada texto, con cada palabra, con cada discusión, es una batalla por el sentido.

El pensamiento multidimensional presta especial cuidado a, por lo menos, tres aspectos del pensamiento del alter ego, su biografía, su grupo social, y, por último, que el tipo de pensamiento acríptico es una manifestación concreta de una organización social concreta en condiciones históricas determinadas¹⁵.

El pensamiento multidimensional es resiliente¹⁶, blando, abierto, flexible, dislocante. La resiliencia se pone de manifiesto cuando existe el conflicto. En la resiliencia hay permanente cambio de comportamiento. Ésta es la parte más deseable de la educación, el conflicto, siendo su parte menos deseable la adecuación, porque al convertirse en elemento permanente, conduce a la inmovilidad, a la ausencia de creación, y a la falta total de compromiso. Es un tipo de pensamiento predominantemente no algorítmico (no sigue instrucciones prefijadas, paso a paso). Es un pensamiento que, al aplicar criterios múltiples, y por

14 Por lo general, en la bibliografía recorrida (por ejemplo, véase R. Paul: *Critical Thinking*. Sonoma University, Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1990) se denomina a este tipo de pensamiento “fuerte”. El adjetivo “fuerte” me parece propio de lenguaje de hombres, en cuyo imaginario la fuerza es lo mejor en muchos casos. Esto no da cuenta de lo que quiero significar cuando hablo de pensamiento multidimensional. Prefiero “débil”, “flexible”, “amplio”, “blando”. El pensamiento multidimensional es para mí débil, abierto, flexible, amplio. Tampoco es un pensamiento “penetrante”, por las mismas razones que acabo de dar. Fuerte y penetrante no dicen del pensamiento multidimensional nada diferente de lo que sería un pensamiento meramente crítico. Es cierto que R. Paul lo utiliza, justamente, para pensamiento crítico, pero habla de un pensamiento crítico fuerte (bueno) y uno débil (deficiente). En mi caso, adjetivaría de manera transvalorada: un pensamiento crítico bueno es débil, porque asumiendo su debilidad osa provocar, el pensamiento crítico deficiente es fuerte, porque no provoca, se conforma con admirar sus músculos y hacer uso de ellos cuando lo necesita. El pensamiento débil se preocupa por las relaciones, es un pensamiento cuidante, en cambio el pensamiento fuerte se encierra en sus supuestos y ofrece resistencia a examinarlos, empleando, justamente, la fuerza de las pseudorazones y los pseudoargumentos, descuidando al alter ego y no produciendo creatividad.

15 K. Mannheim, *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*. New York, Harcourt Brace, 1936. pp. 55-84.

16 “Resilience is understood as “the possibility of qualitative changes in the behavior of multistable systems from one basic mode of operation to another, due to external or internal fluctuations which do not trigger structural reorganizations” (Gallopín 1989),” en: A. Scalise: *Towards an approach based on resilience for assessing the potential impacts of sea level rise*. College of Ocean and Atmospheric Sciences, Oregon State University, Corvallis, p. 42. La resiliencia es la posibilidad de cambios cualitativos en el comportamiento de sistemas multiestables a partir de un modo de operación básico a otro, debido a fluctuaciones externas o internas que no generan reorganizaciones estructurales tales que impidan todo tipo de mantenimiento de las funciones básicas necesarias para las operaciones del sistema. Es importante tener en cuenta que resiliente no es sinónimo de resistente.

su propio proceso, puede hacer que estos criterios entren en conflicto¹⁷. Es un pensamiento que utiliza el relativismo como herramienta, como un esfuerzo contra todo pensamiento absolutista y dogmático. Utiliza a la vez el relacionismo, conectando cada pensamiento particular con la vida de la persona como un todo, aplicando las mismas herramientas al observador. A continuación, todo el proceso debe situarse históricamente. Tanto el relativismo como el relacionismo rechazan el absolutismo y el dogmatismo del pensamiento.

En cierto sentido, el pensamiento multidimensional se compone de muchos matices, entre los cuales no deberían faltar aquellos propuestos por Italo Calvino: levedad, rapidez, exactitud, visibilidad y multiplicidad¹⁸. Calvino dice de la levedad que debido a la pesadez con que parece estar condenado el mundo de lo humano, sería bueno volar, como Perseo, a otro espacio. Aclara Calvino que él no está hablando de fugarse a un mundo de sueños improductivos o de irracionalidad, sino de cambiar la perspectiva y mirar el mundo con otra lógica, reinventar el mundo, para que esas imágenes de la levedad no sean deglutidas por la pesadez de la “realidad”. Un leve ejemplo de levedad que da Calvino en su libro es cuando cita a Ovidio, contando la delicadez de Perseo con la cabeza recién cortada de la Medusa. Perseo rechaza siempre la visión directa, pero no rechaza el mundo de monstruos en el que le ha tocado vivir: Luego de cortar la cabeza de la Medusa, decide lavarse las manos. Y dice Ovidio: “Para que la áspera arena no dañe la cabeza de serpentina cabellera, Perseo muelle el suelo cubriéndolo con una capa de hojas, extiende encima unas ramitas nacidas bajo el agua, y en ellas posa, boca abajo, la cabeza de la Medusa.” Este gesto cortés hacia la cabeza del monstruo aterrador muestra la levedad de Perseo, y también la fragilidad de la cabeza ensangrentada. Y la levedad milagrosa sigue: las ramas, al tocar la cabeza de la Medusa, se transforman en corales, y al ver esto, se acercan las ninfas, que, levemente, con delicadeza, también acercan a la monstruosa cabeza ramitas y algas¹⁹.

Esta levedad es la levedad del pensamiento multidimensional, que hace parecer pesada la aparente levedad del pensamiento frívolo y poco atento, escasamente cuidadoso y

17 “High order thinking is not algorithmic. That is, the path of action is not fully specified in advance. High order thinking tends to be complex. The total path is not “visible” (mentally speaking) from any single vantage point. High order thinking often yields multiple solutions, each with costs and benefits, rather than unique solutions. High order thinking involves nuanced judgment and interpretation. High order thinking involves the application of multiple criteria, which sometimes conflict with one another. High order thinking often involves uncertainty. Not everything that bears on the task at hand is known. High order thinking involves self-regulation of the thinking process. We do not recognize higher order thinking in an individual when someone else “calls the plays” at every step. High order thinking involves imposing meaning, finding structure in apparent disorder. High order thinking is effortful. There is considerable mental work involved in the kinds of elaborations and judgments required.”, en Resnick, L., *Education and Learning to Think*, Washington, National Academy Press, 1987, p 32.
El concepto de *high order thinking* es muy interesante, si se lo redimensiona, quitándole sus negativos aspectos de jerarquización, así como es interesante el concepto de pensamiento complejo si se le quitan los aspectos “a la moda” que en los últimos tiempos le son casi inherentes.

18 Calvino, I: *Seis propuestas para el próximo milenio*. Trad., A. Bernánez, Madrid, Siruela, 2000. Este libro póstumo contiene cinco propuestas, ya que Calvino había sido invitado a dictar un ciclo de conferencias en la Universidad de Harvard, y mientras, en el verano, preparaba estas conferencias, una hemorragia cerebral, el 6 de 1985, terminó con su vida el día 19 de ese mes. Quizás el apéndice, “Del arte de comenzar y de acabar” sea la sexta propuesta. Pero ya nadie podrá decirnoslo...

19 *Ibid.*, pp.21-23.

nada gentil. Es una levedad asociada a la precisión y no al abandono y al dejar hacer. Es una levedad asociada a la necesidad, a la privación, es la levedad con la que el chamán vuela porque su pueblo necesita algo, es la levedad con la que vuelan las brujas de noche, tras soportar las privaciones, maltratos y persecuciones del día²⁰.

Respecto de la rapidez: se asigna a este valor, a este matiz, la agilidad del pensamiento, que sea un tipo de pensamiento con economía de argumentos, y con fantasía en los ejemplos. La rapidez está asociada no a no tener dilaciones necesarias, sino a no cargar sobre pesos innecesarios. Cita Calvino el ejemplo de la metáfora del caballo que da Galileo Galilei en el *Saggiatore*, que sostenía sus tesis con gran acopio de citas clásicas: "Si discurrir acerca de un problema difícil fuera como llevar pesos, en que muchos caballos cargarán más sacos de grano que un caballo solo, consentiría en que muchos discursos cuentan más que uno solo, pero discurrir es como correr, y no como cargar pesos, y un solo caballo berberisco correrá más que cien frisones"²¹.

La necesidad de la exactitud se plantea porque la ambigüedad es la característica más propia del lenguaje humano. La vaguedad, la imprecisión, nos instan a la exactitud. Para poder gustar de lo indeterminado, de lo vago, de la incertidumbre, nada mejor que la exactitud. Cuanto mayor esfuerzo se pone en lograr la exactitud, es más probable que logremos oír, sentir, gustar lo sutil. La exactitud es la mejor trampa para atrapar unos minutos al pájaro de la levedad, de la incerteza, de la vaguedad, de la ambigüedad. Esa exactitud es trazada con una pluma muy ligera y con un pulso muy firme, porque los barrotes deben ser dibujados de modo delicado, pero creíble. Sólo así el pájaro entrará y, si la jaula pintada es de su agrado, se quedará un instante, y cantará para nosotras. Luego, se irá. Pero ya sabemos: la levedad se deja atrapar sólo un instante, y sólo si la jaula es una pintura lo suficientemente delicada, exactamente pintada, con leves y firmes barrotes, dispuestos a abrirse a menor contacto de las alas del pájaro de la ambigüedad. Caminar hacia la exactitud es saber que jamás la alcanzaremos, porque, en realidad, no caminamos hacia ella, sino que ella es el camino. La lengua dice siempre más, porque hay ruidos, ambigüedades y levedades inatrapables, y a la vez dice menos porque el lenguaje es fragmentario, y no hay manera de atrapar la (inexistente) totalidad.

El cuarto matiz que nos deja para este milenio Calvino es la visibilidad: esta visibilidad es una intención de ordenar y dar sentido²². Calvino llama visibilidad a la capacidad de

20 *Ibid.*, p. 41. En este sentido de las relaciones entre la privación que se padece y la levitación que actúa desde el deseo, José Tcherkaski dice en su poema "Fuimos los patitos feos", musicalizado por Alberto Favero: "Nos hicimos cisnes/ para poder volar". No volaron porque eran cisnes, sino que se transmutaron en cisnes para levitar, ante la necesidad y la privación planteada. (Pista 1 del CD *Los patitos feos*, Buenos Aires, Columbia, Sony Music, 1984/1992. Cantado por Nacha Guevara).

21 Calvino, I: *Seis propuestas*. Ed. cit., p. 55.

22 Véase Calvino, I: *El castillo de los destinos cruzados*, trad. A. Bernárdez, Madrid, Siruela, 1999. La Tarea llevada a cabo en ese libro por Calvino consistió en tomar, en primer lugar, el tarot de Bembo para los duques de Milán (siglo XV, se puede ver en la Morgan Library, de New York, en parte, y otra parte en la Academia Carrara de Bérghamo); en segundo lugar, utilizó *L'ancien tarot* de Marseille, de la editorial B-P Grimaud, cuyo original es de 176. Del primer tarot surgió *El castillo de los destinos cruzados*. Del segundo surgió *La taberna de los destinos cruzados*. La idea de Calvino fue componer visibilidad utilizando las cartas del tarot como "una máquina narrativa combinatoria" (p. 10). Lo que intentó Calvino es una suerte de iconología fantástica, no sólo con las imágenes del tarot, sino también con pinturas. La idea básica, con el tarot, es que el significado de cada carta depende del lugar que ocupa en la sucesión de las cartas que la preceden o la suceden. Esta idea existe en general en la cartomancia, tanto para el los tarots usados por Calvino, como para el tarot

enfocar imágenes, que él llama visuales, con los ojos cerrados, a la capacidad humana de pensar en imágenes. La imaginación es pensada por Calvino como un repertorio de lo potencial, de lo hipotético, de lo que no es, no ha sido y tal vez nunca será, pero que hubiera podido ser²³.

El quinto valor que Calvino desea rescatar y legar es la multiplicidad: hoy, dice Calvino, “ha dejado de ser concebible una totalidad que no sea potencial, conjetural, múltiple”²⁴. Como ejemplos de multiplicidad nos da el texto que se desenvuelve como si fuera una sola voz, pero que es interpretable en muchos niveles, el texto múltiple que sustituye la improbable unicidad del yo pensante por la multiplicidad de sujetos y de perspectivas sobre e mundo (por ejemplo, el modelo polifónico, o carnavalesco, de Bajtín). Otro ejemplo es la obra que intenta contener todo y no consigue dibujar contornos y queda intencionalmente inconclusa, como la de Musil. En cuarto lugar, los aforismos, la literatura que actúa por centelleos pluriformes. Aquí las citas son para Valery y Borges (teníamos en cuenta que no está hablando de filosofía, sino de literatura).

Como ejemplo cumbre, “El jardín de los senderos que se bifurcan”, con densidad, concentración: un cuento que incluye otro cuento, que incluye otro cuento. La vieja circularidad de espejos del viejo Borges, espejos que miran espejos, los *Holzwege*, esos senderos del bosque que a ninguna parte conducen, sino a caminar el sendero, y luego salen a otro sendero, y a otro, y a otro. Caminos.

Cuando Calvino habla de literatura que precede por centelleos pluriformes, por brevedades, no se refiere a textos breves, así como cuando hablamos de pensamiento aforístico no nos referimos a pensamientos pequeños, sino que de lo que se está hablando es de una estructura concentrada, portante de otras estructuras, donde, a la vez, la densidad se reproduce en cada parte.

Calvino rescata el pensamiento que se impone reglas y que puede, superficialmente, parecer mecánico y artificioso, pero cuyo resultado es, en realidad, libertad y riqueza inagotables. Este es uno de los ejes centrales del pensamiento multidimensional, y del propio programa Filosofía para Niñas y Niños, donde se trabaja con reglas estrictas y pluriformes, resilientes y flexibles, que generan el máximo de creatividad dentro del entorno del pensamiento cuidante. No hay pensamiento multidimensional sin reglas, no se desarrolla el pen-

español, el egipcio, el de la diosa, entre otros. Lo interesante, para el tema que nos ocupa, es que este trabajo le demandó largo tiempo de experiencias a Calvino, ya que el escritor se proponía colocar las catas con algún tipo de orden que contuviera y rigiera la pluralidad de relatos, como cambiaba constantemente las reglas del juego, la estructura general y las soluciones narrativas cambiaban sin cesar. Al sentirse dominado por los relatos que parecían componerse y descomponerse por sí mismos, Calvino creyó volverse loco. Dejaba un año todo, y luego volvía a los diferentes tarots, incluso a Visconti, con el cual se le había encargado un texto. Llama a su trabajo “génesis fatigosa”. Pensó en agregar un tercer título de relatos, y pensó en la necesidad de un tercer tarot, idea que desechó, decidiendo utilizar material visual moderno. Pensó en historietas dramáticas, con naves espaciales, vampiros, científicos locos. Pensó en llamarlo *El hotel de los destinos cruzados*, un hotel donde se refugiaban sobrevivientes de una catástrofe, que han perdido el habla por el miedo, y que cuentan sus historias mediante las viñetas de las historietas gráficas, pero no siguiendo el orden, sino usándolas de forma vertical o en diagonal. Pero, en octubre de 1973, agotado, decidió dejar su proyecto sin concluir.

23 Calvino se basa en ideas de Jean Starobinski en *La relation critique*, Gallimard, 1970, y en las ideas de Giordano Bruno acerca del *spiritus phantasticus, el mundus quidem et sinus inexplebilis formarum et specierum*, o sea, una manera de funcionar de la mente del poeta, del científico, del investigador, que es la manera más veloz de asociar imágenes para vincular y elegir entre diversas formas de lo posible y lo imposible, formas infinitas por definición. Cf. *Seis propuestas...* Ed. cit, p. 98.

24 *Ibid.*, p. 117.

samiento multidimensional con un “sistema” de dejar hacer. La libertad absoluta no existe para el ser humano, y, además “la libertad absoluta en el ser humano es horrible”²⁵, justamente, porque no es del campo de lo humano.

PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL, HABILIDADES DE RAZONAMIENTO

El pensamiento multidimensional no es un todo que pueda dividirse en partes, y luego, enseñando las partes en algún momento logremos el todo. No podemos dedicar un bloque al pensamiento cuidadoso, otro al pensamiento creativo, otro al pensamiento crítico, y así lograr en y con los estudiantes el pensamiento multidimensional. El ensamblaje de las partes no crea el todo. El pensamiento multidimensional es un organismo vivo, no es una máquina. No podemos enseñar a los estudiantes y a las estudiantes habilidades de razonamiento, o incluso habilidades que consideremos que forman parte del pensamiento multidimensional, para lograr que adquieran pensamiento multidimensional. En realidad, es al revés. Sumergir a las niñas y a los niños, desde muy pequeños, en el mar del pensamiento multidimensional, hacer que naden en él, que se apropien de él, hará que desarrollen las habilidades cognitivas necesarias. Las habilidades se desprenden del pensamiento multidimensional, y no es que las habilidades se unan y en algún momento formen, milagrosamente, el pensamiento multidimensional. Aprender en comunidades de investigación a discutir filosofía es una manera de apropiarse del pensamiento multidimensional. Una vez que niñas y niños hagan suyo el pensamiento multidimensional, la filosofía se invisibiliza, y ellos y ellas utilizarán el pensamiento multidimensional y la filosofía en su vida toda, promoviendo discusión, debate, reflexión, ideas, indagación y sospecha en todas las áreas del conocimiento, en todos sus niveles y áreas, dentro o fuera de la escuela. En su vida toda. Éste es el poder de la filosofía: que en algún momento ya no haga falta su alta visibilidad, que se vuelva de tan baja visibilidad que casi no se note, porque forma parte del entramado del tejido total de la vida.

Tres utopías rigen el pensamiento multidimensional: la verdad, el sentido y el valor. Y estas tres utopías exigen el alto desarrollo del pensamiento multidimensional, que es pensamiento cuidadoso, creativo y crítico a la vez. No hay pensamiento crítico sin base de pensamiento creativo, así como no hay pensamiento creativo sin base en el pensamiento crítico. A su vez, ninguno de estos entrecruzamientos se da plenamente, en el sentido de pensamiento multidimensional, si no tiene como base el pensamiento cuidadoso. Y es sólo este embarazo el que logra parir habilidades de razonamiento significativas para la vida de las personas, herramientas de verdadera utilidad, y no martillos que no martillan o que no encuentran jamás clavos, clavos que no perforan, tornillos que no ajustan, serruchos que nada serruchan, pinceles en manos del herrero que no desea pintar, forjas en manos del pintor que no sabe para qué sirve o que no sabe cómo se usa. Trozos de carne para la vegetariana, mujeres para el hombre homosexual, música para sordos que no conocen nada de música, un flash que estropea las fotos en las que los ojos salen rojos. Esto le dan a los estudiantes las habilidades de razonamiento sin el pensamiento multidimensional: algo acerca de lo

25 “Como Sade en sus escritos, como Gilles de Rais en sus crímenes, la condesa Báthory alcanzó, más allá de todo límite, el último fondo del desenfreno. Ella es una prueba más de que la libertad absoluta de la criatura humana es horrible.” Pizarnik, A: *Semblanza*. México, FCE, p. 217.

cual se les dice que tiene sentido, y sin embargo es un escamoteo de lo que quieren, anhelan, necesitan.

La comunidad de investigación es un lugar adecuado para el desarrollo del pensamiento multidimensional, ya que éste se realiza en base a la discusión y el diálogo, y no en base al monólogo. Por otra parte, la comunidad de investigación favorece el involucramiento en la indagación, y al estar implicados en lo que nos interesa, nuestro pensamiento emotivo favorece esta investigación, tanto la persistencia en ella, la disciplina, la continuidad y los descubrimientos, como la constante vigilancia sobre los fines hacia los que nos dirigimos.

Lo que en las escuelas suele denominarse desarrollo de un alto nivel de cognición, o excelencia en la educación, o excelencia cognitiva, debiera ser, en todos los casos, desarrollo del pensamiento multidimensional.

El pensamiento multidimensional piensa lo sustantivo tanto como lo formal, es decir, piensa el objeto que examina, y piensa los procedimientos con los que lo hace. Piensa qué supuestos los sostienen, y qué implicancias hay en sostenerlo, piensa las razones en las que se apoyan sus conclusiones. No hay adentro y afuera, no hay forma y contenido, sino sólo para el análisis: en este sentido, método y objeto de la discusión son una sola y la misma cosa. El *meth-ódos*, el camino por el cual se sigue la investigación, y el *ob-jectum* (esa construcción que por el momento oponemos a nosotros, a la manera de una ficción, porque en realidad no se nos opone, sino sólo en el modo en que un buen adversario en la discusión se nos opone) son una sola cosa, un camino que seguimos permanentemente, sobre el cual indagamos, de modos diversos. Las maestras y los maestros pueden producir en ellos y en ellas y en sus estudiantes este tipo de pensamiento de calidad, pero es tarea de las políticas públicas generar el marco. Porque no son los maestros y maestras individuales quienes deben llevar adelante, en soledad, una tarea que debe ser un propósito de la sociedad, y sobre todo en Latinoamérica, del Estado. Es un deber político que nuestros niños y nuestras niñas desarrollen el pensamiento multidimensional y formar a nuestros docentes y a nuestras docentes para ello, dándoles los medios para hacer esto. Pero no papeles, no reformas, sino forma, formación. Menos papeles, más autonomía real, más libertad en serio, más tiempo para hacer proyectos. Quitar tareas, burocráticas inútiles, papeleos distractores. Tenemos cómo y con qué hacerlo. El deseo de maestras y maestros de construir con sus niñas y niños el pensamiento multidimensional existe, y esa realidad es posible teniendo en cuenta los deseos de los docentes. Esos deseos son de autonomía, de libertad, de responsabilidad. Pero no sólo en los discursos, sino, sobre todo, en las prácticas.

APRENDER EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL

Quizás el pensamiento multidimensional no sea algo enseñable, (quizás no se pueda enseñar a otros a pensar por sí mismos) pero se puede crear el mejor ambiente posible para que el pensamiento multidimensional se desarrolle. Las niñas y los niños desarrollan pensamiento multidimensional en sus comunidades de investigación, y esto es algo que venimos observando e historiando desde hace 30 años, y en la Argentina en particular, desde hace más de 10 años.

El pensamiento multidimensional es nuestra apuesta dentro del programa. Generar un espacio propio con los niños, con las niñas, con las adolescentes, con los adolescentes, un tiempo acogedor, es una de las mejores maneras de fomentar que ellos y ellas aprendan a pensar por sí mismas-os, y que nosotros y nosotras aprendamos a pensar por nosotros mis-

mos-as. Lo mismo ha sucedido en la práctica con adultas y adultos. Sólo si hacemos esta tarea de aprender junto a ellas y a ellos podemos si no garantizar, al menos sí decir que tenemos muchas probabilidades de éxito. Nuestra práctica no está exenta de teoría, como ninguna práctica lo está. Pero lo más importante es que no quiere estar exenta de teoría. Esta teoría es puesta en discusión una y otra vez, así como la práctica es sometida constantemente a la observación, recolección de datos e historias, evaluación, publicación de resultados, intercambios, análisis, nuevas evaluaciones, y vuelta a la práctica, y a la reformulación de teoría, todas las veces que sea necesario. El pensamiento creativo y el pensamiento crítico son importantes para nosotros, cuidamos eso, y creemos que es valorable, valioso, que sea aprendido. Todo esto conforma el pensamiento cuidadoso. No creo que sea posible enseñar el pensamiento creativo ni el pensamiento cuidadoso, pero sí podemos dar coraje, tiempo y lugar para que sean aprendidos en comunidades de investigación. El pensamiento crítico, por ser sus efectos de alta visibilidad, sí puede ser enseñado, pero no es deseable que suceda meramente su enseñanza, al modo de instrucciones, sino que aprendamos todos y todas juntos-as en comunidades de investigación, porque si aprendemos de ese modo el pensamiento crítico, deberemos hacerlo de manera cuidadosa y creativa, cuidando todo el proceso del pensamiento multidimensional. Y esto será valioso e imborrable para nuestras niñas y nuestros niños. Ellos y ellas recordarán estos procesos, no se les olvidará, porque pasarán a formar parte de su vida.

Si las niñas y los niños descubren por sí mismos lo que es valioso y valorable, no hacen falta paquetes instruccionistas que olvidarán rápidamente, con los cuales sólo perdemos tiempo. Y les hacemos perder el tiempo, dándoles instrucción pero no educación.

El aprendizaje del pensamiento multidimensional es una tarea que debe ser llevada a cabo en la escuela (y no sólo en la escuela). No sólo los adultos hacen juicios, también los hacen los niños y las niñas, por eso mejorar el juicio cuidante, el juicio creativo y el juicio crítico debe ser la tarea eje de la escuela, cimentada en la base de promover el deseo de aprender, de generar hambre de saber, generar hambre de pensar de manera multidimensional. Deberíamos preguntarnos si queremos fortalecer el juicio en niñas y niños, por qué queremos hacerlo y para qué. FpN sostiene que ése debiera ser el gran propósito de la educación, pero cada uno y cada una debe hacerse la pregunta por sí mismo-a. Si niñas y niños deben decidir dónde viven, cómo viven, cómo actúan, necesitan mejorar sus juicios, y no sólo sus juicios críticos, porque esto es absolutamente parcial. Enseñar sólo el juicio crítico, en desmedro de los demás, logra la formación de una persona a quien le estamos negando diferentes miradas, flexibilidad, y la experiencia del pensamiento cuidante y del pensamiento creativo, haciendo de ellos pensadores monológicos, poco abiertos. No estoy haciendo un pronóstico cerrado y seguro al respecto, sólo estoy describiendo lo que la educación, hasta ahora, ha producido en nuestros estudiantes y en nuestras estudiantes. Tampoco digo que es seguro que si ellas y ellos aprenden filosofía sean excelentes pensadores, sólo digo que es una propuesta que se muestra como lo mejor para ellas y para ellos, y que es muy posible que logremos que ellos y ellas sean pensadores multidimensionales de la complejidad si tienen la filosofía que si no se apropian de ello. Esto es descriptivo, también, de lo que sucede con niñas, niños y adolescentes que ha tenido filosofía.

Estas niñas y estos niños, esas adolescentes y estos adolescentes se han apropiado de la filosofía. Su origen social, simbólico y económico es diverso, y pertenecen a todos los países del mundo. Niñas y niños pobres, ricos, negros, blancos, de padres y madres profesionales, de madres y padres obreros, hijos de padre y madre divorciados, hijos de padre y

madre no divorciados, estudiantes de barrios de clase alta, de villas miseria, de colegios privados, estatales, religiosos, laicos.

Niños y niñas ciegas-os, niñas y niños con Síndrome de Down. Los grupos con los cuales hemos trabajado en FpN cubre los registros más variados y amplios que puede pedir un exigente estudio de evaluación. Los resultados ha sido, en todos los casos, altamente positivos. A pesar de todo, no somos soberbios. FpN es un excelente programa para introducir el pensamiento multidimensional en la enseñanza. Incluso de adultos, con quienes se desarrolla la experiencia desde hace más de veinte años en todo el mundo. No sólo en escuelas, sino también en hospitales, geriátricos y centros barriales. Y en las calles, que debiera ser uno de los lugares más importante para la filosofía.

LA FILOSOFIA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Hay la necesidad de formar a las niñas y a los niños en el pensamiento multidimensional. Uno de los mejores modos de hacerlo es que la filosofía esté presente en el currículo escolar. Se nos presenta el grave problema de que pocos pensadores piensan (o manifiestan) que esto sea necesario (y a veces manifiestan que no lo es, que el búho de Minerva levanta su vuelo al anochecer, y que sólo siendo adultos se puede acceder a la filosofía).

Montaigne se manifiesta a favor de la introducción de la filosofía en la educación de los niños²⁶. En este punto es tan claro y directo como Plutarco. Lo cierto es que la filosofía, que era enseñada a los hijos de los reyes, a la aristocracia, no fue parte de los programas ideados por la burguesía cuando ésta toma el poder. El Iluminismo, quizá paradójicamente, quizá no, no reconoce a los niños (ni a las niñas) el derecho de filosofar. Dewey mismo creía que la comunidad de investigación, y, *strictu sensu*, la investigación, eran formas superiores de la enseñanza.

Plantear la integración de la filosofía en el currículo escolar inicial, primario y secundario (o Inicial, Enseñanza General Básica y Polimodal, como se lo denomina en las algunas reformas) no implica enseñar la historia de la filosofía, no significa enseñar filosofía académica, no se trata de dar a los niños y a las niñas la filosofía académica tradicional que se sigue dando en los claustros académicos. Repito esto en mis textos y en mis *papers*, en mis investigaciones, y en mis respuestas, al mundo académico, sobre todo, porque una y otra vez se me dice que cómo es posible enseñar filosofía a los niños, que qué podrían entender ellos de Kant, por ejemplo. Quienes hacen esos planteos se imaginan un docente en el frente (o en el círculo, para el caso es lo mismo) dictando una clase, niños y niñas oyendo, y luego un examen o algo similar. Nada de esto se da en FpN. Lo he dicho muchas veces, lo han dicho todos y todas los investigadores-as que trabajan en FpN, pero nos siguen colocando la misma “objeción”. Un profesor de filosofía de la Universidad de Buenos Aires, quien fuera mi profesor, fallecido hace unos años atrás, una persona por cierto a quien no le faltaba inteligencia, llegó a decir en una conferencia que FpN era un dislate similar a enseñar algoritmos a los niños en el jardín de infantes. Evidentemente, mi profesor, quien siempre recomendaba no precipitarse en los juicios, quien dedicaba un cuatrimestre a analizar una frase de Heidegger, no habrá considerado de importancia dedicar algún tiempo a leer atentamente textos teóricos de FpN, comprenderlos, y luego ir a observar una o dos sesio-

nes de niñas y niños discutiendo filosofía. Los filósofos gustan de guardar momias conceptuales. Eso les da poder. Pero nosotros y nosotras ya no queremos transitar cementerios. Las ideas de los filósofos están vivas, y las estudiantes y los estudiantes las descubren, en cada sesión, con el mismo espíritu de maravilla que existía cuando alguien las descubrió. Y no necesitan saber el nombre de tal o cual filósofo para filosofar. No están recorriendo un museo. Los libros de los antiguos filósofos no tienen notas a pie de página ni bibliografía. Eso no hace de ellas las suyas obras de menor valor.

En este sentido, nada que vale la pena de ser aprendido, puede, en rigor, ser enseñado. No nos adviene como un hecho desde afuera, son que es una decisión generada en cada uno de nosotros. Es por esto que la pedagogía de FpN es una pedagogía de la contaminación, tal como elaborara el concepto Ortega y Gasset. La tarea de los educadores es contagiar el deseo, contagiar el impulso, generar las ganas. Por esto, la ciencia no puede ser enseñada, y menos aún el arte y la moral, porque la cultura es un organismo vivo, en permanente cambio y movimiento, que debemos aprender, si queremos aprender.

Dejar caer en la mente de los niños y de las niñas semillas de dudas, de belleza, de preguntas, de deseos de aprender, ésa es la tarea del educador, ésa es la tarea de la educadora²⁷.

La gente está de acuerdo con que las niñas y los niños necesitan educación. Debíamos pensar, es cierto, por qué y para qué necesitan educación. Supongo que las personas dirían, por ejemplo, que necesitan educación para aprender acerca del mundo, o para aprender a “manejarse en la vida”, a manejarse en el mundo. Pero “el mundo” es un concepto demasiado amplio. ¿Qué es el mundo? Los árboles, las estrellas, el cielo, las mariposas, los gusanos, las hormigas, los piojos, el sol. Pero el mundo es también la mente. Vivimos en el mundo de las hormigas, los árboles y los piojos tanto como en el mundo de nuestra mente. ¿La gente se refiere a que los niños y las niñas deben aprender a “manejarse” tanto en este mundo mental como en el de “afuera”? Los estudiantes y las estudiantes aprenden ciencias naturales, aprenden acerca de lo que hacen las abejas (o de lo que hasta ese momento se sabe de lo que hacen las abejas), aprenden sobre los planetas, aprenden acerca del funcionamiento del cuerpo de los seres vivos. Ellos y ellas aprenden a diferenciar zánganos de reinas, reinas de obreras, distinguen un ceibo de un sauce llorón, y conocen que el hígado es diferente del corazón. ¿Y respecto de su pensamiento? ¿Diferencian desear de esperar, desear de querer, conocer de saber, conocer de entender, entender de saber? Pero para pensar en el pensamiento y aprender y conocer acerca de éste hace falta la filosofía, y la filosofía no es parte del currículo escolar, sino que es, someramente, y en algunos países, sólo una disciplina de los últimos años de secundaria o Polimodal, donde, además, no se enseña ni se aprende esto, sino que se enseña (no sé si se aprende) acerca de la historia de la filosofía.

Muchas niñas y muchos niños conocen muy poco acerca del mundo que los rodea, pero todos ellos y todas ellas tienen un gran número de pensamientos. Ellos manejan esos pensamientos, ese mundo les pertenece, ellos y ellas examinan sus pensamientos, los analizan. A veces los pensamientos son su única propiedad.

Si realmente los educadores pensamos que las niñas y los niños deben ser preparados para conocer el mundo en el que vivimos y para manejarse en él, entonces necesitamos que

la filosofía esté presente en el currículo escolar de inicial, primaria y secundaria, con continuidad. Y la filosofía no puede ser dada como una asignatura que se enseña, sino como un eje transversal del cual los estudiantes se apropien. Ellas y ellos no deben meramente conocer la filosofía, sino que deben poder usarla. ¿Para qué querrían tener un reloj en sus manos si no saben usarlo? ¿Para conocer qué es un reloj? ¿Y cuál es la pertinencia de eso para que ellos y ellas sepan de relojes? Podemos tomarles exámenes sobre relojes, y ellos aprobar el examen, y no saber usar el reloj. Es igual con la filosofía, ellos y ellas pueden rendir exámenes perfectos acerca de filosofía, y no saber qué hacer luego con ella. Esto no sirve para nada, y si vamos a incorporar la filosofía de este modo, mejor que no perdamos el tiempo, pero sobre todo, no hagamos perder el tiempo de las niñas y los niños, ya que ellos y ellas no son cobayos.

Es importante que los estudiantes y las estudiantes adquieran conocimiento, pero si no saben qué hacer con ese conocimiento, ¿acaso eso es educación? Si no los estamos formando para ser investigadores, entonces no los estamos educando, sólo los estamos instruyendo. Los estudiantes y las estudiantes son capaces de filosofar, desde muy pequeños. Debemos hacer que la filosofía esté en las escuelas, que sea de ellas y de ellos, por el bien de niñas y niños pero también por el bien de los adultos, ya que necesitamos una sociedad democrática, con personas razonables que sepan convivir. Una sociedad de este tipo necesita personas que piensen por sí mismas, y cuyos actos sean una demostración viviente de este ejercicio del pensar.

Necesitamos entregarles a las niñas y a los niños lo formal y lo sustantivo. Lo sustantivo son las asignaturas, y lo formal es la filosofía, en el sentido de que cada ciencia pide su filosofía. Las asignaturas funcionan en las escuelas como ladrillos sueltos, y la filosofía es el cemento que hace falta para esos ladrillos. Y el modo de trabar esos ladrillos con ese cemento es el uso del pensamiento multidimensional. Las estudiantes y los estudiantes tienen derecho de preguntar sobre las materias, y esas preguntas las genera la filosofía, y generan filosofía. Sólo las conexiones dan sentido, y las materias aisladas generan un currículo falto de significatividad.

¿Por qué enseñamos sin sentido, sin significatividad? Preguntémosle a un estudiante, a una estudiante, qué significa “Buenos Aires”. Lo más probable es que abran un libro y nos digan que Buenos Aires es una provincia de la Argentina, con x millones de habitantes, con tales ríos, tales regiones, tales climas, tales animales, tal flora. Pero Buenos Aires no significa eso. O que es la Ciudad de Buenos Aires, o que son ambas “cosas”. Ése es un espacio dado, medido, codificado, que ha sido visto así según los cánones de enseñanza estipulados, pero Buenos Aires es lo que significa vivir en Buenos Aires, cómo llegó a ser Buenos Aires, la relación que cada uno tiene con Buenos Aires. Porque el significado son las relaciones que tenemos con el mundo, en este caso, con Buenos Aires. ¿Cuál es la relación que tiene con Buenos Aires el niño o la niña que responden? No hay significatividad en la respuesta acerca de qué es Buenos Aires si no hemos aprendido y no nos hemos preguntado acerca de las diferentes condiciones geográficas en la Argentina, y en la misma Buenos Aires, el clima, la vida humana en determinados períodos, la orografía, y todas las relaciones posibles entre estos aspectos. ¿Qué importancia tiene que hay tales ríos en tales lugares, cuál es la altura máxima y mínima zonales si no nos preguntamos cómo influye eso como condicionamiento de la vida humana en esas zonas? ¿Por qué en las zonas de llanura se vive tan diferente que en la zona de montañas? ¿Por qué en las zonas de montaña suelen conservarse mejor las estructuras del pasado, y, a la vez, son zonas más independientes? ¿Por qué la historia parece desarrollarse más lentamente en las montañas y más rápidamente en las

llanuras? ¿Por qué al arte de las llanuras es tan diferente del arte de las montañas? ¿Qué importa quién fundó Buenos Aires, o acerca de la primera fundación o de la segunda. Lo que importa son las condiciones, en qué condiciones se fundaron, por qué, para qué.

Incorporar la filosofía es enseñar a pensar de manera problemática. Esto genera angustia, y debemos estar dispuestos y dispuestas a afrontar esto, porque esta angustia es de los adultos, no de las niñas y de los niños. Se educa sin filosofía, y éste es, sin duda alguna, el mayor desastre de la educación. Se les da a niñas y niños lo que no les interesa, se los prepara para ser heterónomos y nunca autónomos. Este tipo de educación no está interesada en generar el deseo y el interés. ¿Se puede dar de comer a alguien que no tiene deseos de comer? No²⁸. Quizá la persona coma, pero sin ganas, y si lo obligamos a comer más y más, lo estamos torturando. Antes de educar, debemos generar el deseo de aprender. Y si las niñas y los niños tienen sus estómagos llenos de información inútil, provoquémosles vómitos²⁹. La niña y el niño son pensantes, son pensadores, son investigadores, a ellos y a ellas no les interesan los resultados de los procesos que otros pensaron, ellos y ellas quieren hacer el proceso. Para ser nosotros mismos, nosotras mismas, deberemos tomar lo que sirve de lo que conocemos, y desechar lo que no sirve. Matar lo inútil. Platón, en el *Sofista*, refuta a su maestro Parménides. Platón lo hizo con Sócrates, Aristóteles lo hizo con Platón. Desechar lo inútil es una manera de hacer espacio al deseo. Y sólo aprendemos lo que deseamos aprender. La educación, entonces, debe tener como ocupación primordial provocar el deseo de aprender, generar el deseo de saber. Nadie puede ser obligado a educarse, nadie puede ser obligado a aprender. Los estudiantes y las estudiantes no están aprendiendo, no tienen deseo. Ellas y ellas alumnan, simplemente eso. No se puede obligar a alguien a que sea una bailarina, podemos darle todas las técnicas, pero no aprenderá a bailar, será una mala caricatura de lo que es un bailarín. Quizá alguno de ustedes haya visto alguna vez a esas pobres niñas a las que sus madres o padres, o ambos, obligan a estudiar ballet. Eso es algo imposible, si el niño o la niña no tienen deseos, jamás serán bailarines. ¿Se puede obligar a aprender? No. Es como obligar a amar. Sencillamente, es ridículo. En este sentido, cada maestro, cada maestra, es un promotor del deseo, y ésa su gran función en la educación.

Estamos actuando inapropiadamente en la educación, ya que tanto estudiantes como docentes están convencidos que hay uno que sabe y uno que no sabe en la relación. ¿Acaso se les permite preguntar a los estudiantes por qué más por menos “da” menos? Las matemáticas, si no hacen espacio a las preguntas, son tanto como una religión. ¡Qué decir de otras asignaturas! ¿Qué es el álgebra? Relaciones necesarias entre términos conocidos que me permiten encontrar términos desconocidos. ¡Es casi como jugar a los detectives! El álgebra

28 “Finalmente, el hombre moderno se mueve llevando dentro una ingente cantidad de indigeribles piedras de conocimiento y, como en el cuento, puede escucharse a veces su choque ruidoso dentro del estómago. Este ruido revela la característica más íntima de este hombre moderno: el notable contraste entre una interioridad a la que no corresponde ninguna exterioridad y una exterioridad a la que no corresponde ninguna interioridad, una antítesis desconocida entre los pueblos del mundo antiguo. El saber consumido en exceso, sin hambre, incluso contra las necesidades de uno, no actúa ya como una fuerza transformadora orientada hacia el exterior, sino que permanece encerrado dentro de un cierto caótico mundo interior que el hombre moderno designa, con extraña soberbia, como su característica ‘interioridad’.” Nietzsche, Federico: *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Trad. D. Garzón, EDAF, Madrid, 2000. parágrafo 4.

29 “For as the physician considers that the body will receive no benefit from taking food until the internal obstacles have been removed, so the purifier of the soul is conscious that his patient will receive no benefit from the application of knowledge until he is refuted, and from refutation learns modesty; he must be purged of his prejudices first and made to think that he knows only what he knows, and no more.” Plato, *Sophist*, 230b-d.

es el modo más común en el cual todos y todas pensamos. ¿Por qué entonces es presentada como una asignatura abstrusa, un componente inentendible de alguna asignatura, ante la mirada azorada de los estudiantes?

¿Podemos seguir enseñando biología sin filosofía, matemática sin filosofía, geografía sin filosofía, historia sin filosofía e, incluso y filosofía sin filosofía? Recuerdo aquella frase: “no escandalicéis a los niños”. Pues eso creo que estamos haciendo, ya que lo que hace la educación es escandaloso, pues no hace nada, no genera nada. Cargar de información a las estudiantes y a los estudiantes es tanto como cargar de datos una computadora. Y menos aún, ya que la computadora los conserva en su totalidad. Las niñas y los niños, no (por suerte). Porque son seres humanos, no máquinas. Si no les damos la filosofía a sus dueños y a sus dueñas, las niñas, los niños, las adolescentes, los adolescentes, no los estamos educando, porque educar es educar para que ellas y ellos puedan pensar por sí mismos, por sí mismas. Y para eso hace falta preguntarse, como elemento mínimo. Y para poder preguntarnos acerca del mundo necesitamos la filosofía.

Por eso la filosofía no puede tener una planificación, porque el coordinador entra desarmado a su clase, pues debe ver qué tema es significativo para esta comunidad de investigación e este momento, cuáles son las relaciones, y cómo construir los significados entre todos, entre todas.

EL PENSAMIENTO MUTIDIMENSIONAL EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Es muy probable que los expertos en el tema no tengan interés en incorporar la filosofía en el currículum escolar, porque sus recuerdos de la filosofía no sean, en la mayoría de los casos, recuerdos interesantes. Pero los expertos debieran diseñar sus planes y propuestas teniendo en cuenta a las niñas y a los niños, pero no a los niños y niñas que ellos y ellas fueron, sino a los que hoy están. Y en ese caso, lo mejor es preguntarles a ellos y a ellas.

Hemos perdido, hace siglos, la filosofía del currículo escolar. Pero necesitamos educar en el pensamiento multidimensional. Sabemos que la filosofía es una buena manera de hacerlo. La filosofía promueve que las disciplinas se piensen a sí mismas, promueve que se piense sobre ellas, y promueve el pensamiento entre las disciplinas. Necesitamos, además, que el pensamiento multidimensional sea aprendido por los niños y por las niñas para que ellas y ellos sean buenos investigadores, no sólo investigadores científicos, sino en todas las áreas, sobre todo investigadores artísticos, ya que la vida es un arte. Es una necesidad acuciante hacer que los estudiantes no cultiven ya un pensamiento unidimensional, estéril, esterilizante, pobre, empobrecedor, que da como resultado seres humanos cada día más patéticos, sociedades cada día más esclerotizadas, gobiernos cada día más deshumanizados. Debemos responder a la demanda de una educación que no esté planteada como compartimentos estancos, donde la primaria no sirve para la secundaria, donde la secundaria no sirve para la universidad, y donde la universidad, en lugar de trabajar codo a codo con la educación primaria y secundaria, para cortar sin piedad, de un solo golpe, la inmundicia de este círculo vicioso, sólo mira con desdén a los otros niveles, culpándolos de todo cuanto está mal hecho en educación. La Universidad debería tomar compromiso político con los otros niveles educativos, para que dejen de ser paralelas. Las relaciones en educación son interdependientes, no hay manera de lograr mejorar la calidad en educación si no trabajamos todos juntos para ello. Las escuelas deberían aceptar la ayuda de las universidades sin temer que van a ir como expertos cuya única misión es criticar lo que está mal sin aportar soluciones, y las universidades debieran preparar a su gente para trabajar en proyectos conjuntos con la escuela inicial, primaria y media. Cualquier asignatura puede ense-

ñarse en cualquier nivel: si no asumimos esto de una vez, seguiremos asistiendo al penoso espectáculo de la discontinuidad curricular, de las paralelas inicial, primaria, secundaria, universidad, y a las quejas enfermas de los unos contra los otros. Por supuesto, todo esto lo digo en el marco de lo que ya he hablado acerca de las políticas públicas. No estoy diciendo que la Universidad debería tomar un compromiso como individuo jurídico, de manera aislada, sino un compromiso sostenido por las políticas públicas. Lo mismo para el caso de la enseñanza preuniversitaria. Y uno de los compromisos que debemos tomar ya, porque hemos tocado fondo, es formar a los docentes e investigadores en el pensamiento multidimensional. La formación de quienes forman es prioritaria en este momento.

La formación del pensamiento multidimensional a través de la filosofía debe ser incluida prioritariamente en todos los planes de estudio, e incluyo en esto a la Universidad, en la cual, penosamente, se filosofa poco o nada, incluso en las propias carreras de Filosofía. A su vez, sería interesante preguntarse quiénes son los artífices del currículum escolar y por qué lo construyen de ese modo, para quiénes lo piensan. Quiénes son estas personas, qué formación han tenido, qué tipo de pensamiento los nutre.

Los expertos de las universidades son convocados por los políticos para generar cambios en educación. En sus manos se halla el poder de presión necesario para que esos cambios realmente se produzcan. Si la experticia universitaria no es puesta al servicio de todos, seguiré pensando que hay un mezquino aparato en marcha, que es el de cuidar cada uno la pobreza esterilizante de la disciplina propia, en la que se ha formado (incluyo en este comentario, por supuesto, también a la filosofía). Si los políticos de la educación, incapaces muchas veces de generar cambios reales que sean útiles a toda la población, son apoyados por expertos en educación que no se abren a nuevas ideas, probadas en la práctica, ricas en la teoría, que dan como resultado pensadores multidimensionales, tenderé a creer que la propuesta última de unos y de otros es la misma: cambiar algo para que no cambie nada, bloquear todo cambio que consideren amenazante respecto del ámbito de su conocimiento.

Creo, con el sostén de la teoría y de la práctica, que el cambio aún es posible y aún está en nuestras manos, y quizá en este momento de crisis más que nunca, y por esto es deseable que la filosofía esté en todos los ámbitos escolarizados, desde el nivel inicial hasta la universidad, pero que a la vez salga a las calles, a las plazas, a la vida. Sería deseable aprender filosofía en las plazas, en los centros barriales y en todo ámbito que se ofrezca como propicio para este fin. Debemos incorporar el pensamiento multidimensional a la enseñanza preuniversitaria, y ofrecerlo, además, en todos los ámbitos posibles. Incorporar el pensamiento multidimensional es preocuparnos por los menos afortunados, es hacer que los estudiantes que llegan a la universidad apliquen destrezas de razonamiento superiores a las mínimas que suelen emplear, y que no superan a las de los primeros años del secundario, e, incluso, muchas veces niveles de primaria. Un-a pensador-a multidimensional es aquel-la que no usa su pensamiento simplemente como la organización en serie de diferentes pasos. Y se ha comprobado, desde diferentes métodos de evaluación, que los estudiantes que han hecho filosofía han mejorado hasta un 80 % su capacidad de razonamiento complejo³⁰.

El objetivo de este trabajo es preventivo, tal como he planteado al hablar en otros lugares acerca del pensamiento cuidadoso. Aprender a pensar de manera multidimensional

30 Lipman, M: *Pensamiento complejo y educación*. Trad. V. Ferrer. Madrid, 1997. p. 348. Cf. M. Lipman, *Thinking in Education*. New York, Cambridge University Press, 1991.

es una herramienta fundamental para prevenir los males del pensamiento pobre e irreflexivo, pero para esto este aprendizaje debe ser troncal en la educación, no puede ser un intervencionismo ocasionalista, porque el pensamiento multidimensional necesita tiempo para ser aprendido, y para formar parte del cuerpo de las personas, porque no estamos hablando sólo de personas que tendrán habilidades de razonamiento, sino de personas que utilizarán cuidadosa y creativamente sus habilidades de razonamiento.

EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL EN OTROS CONTEXTOS (OTROS TEXTOS)

Pensar en el aprendizaje del pensamiento multidimensional es preocuparse por todos los contextos, todas las edades. Es preocuparse por todos los seres humanos, mujeres, niños, niñas, hombres, africanos, franceses, chinos, argentinos, estadounidenses, mexicanos, colombianos, chilenos, irlandeses. Preocuparse por los obreros y por las obreras, por las madres y por los padres, por las profesionales, por los aborígenes. La cosmovisión de cada cultura, de cada región, y la mirada de cada persona es eje de preocupación en este quehacer. En este sentido, es dar atención extrema a que no podemos crear un solo currículum para todas las necesidades, sino, en todo caso, muchos, diversos y variados grupos de libros para niñas y niños y sus docentes, diversos y variados libros para adolescentes y sus docentes, lo mismo para adultos, lo mismo para adultos coordinadores, lo mismo para madres y padres en grupos de trabajo, y así, en cada caso. Cada caso es absolutamente particular. Si vamos a escribir libros para trabajar filosofía con mapuches, con wichís, deberemos convivir con ellos y con ellas, si nos lo permitieran, deberíamos pedirles si quieren contarnos sus costumbres, su vida, sus historias, deberíamos construir con ellos y con ellas los textos que vamos a trabajar. Con su filosofía. Porque el camino de la libertad y hacia la libertad es una construcción que debe darse respetando las cosmovisiones de cada grupo. No hay una libertad única para todo el mundo, sino que cada grupo construye la suya, con el respeto de los demás grupos. Y cada grupo se enriquece con la libertad de los otros y de las otras. Y si existe algo así como la libertad humana, ésta consiste en la relación viva entre las libertades de cada grupo, lo que cada grupo construye mediante el ejercicio del pensamiento multidimensional.

Esta es la tarea que Paulo Freire nos ha dejado para hacer. Esta es la tarea que Matthew Lipman nos insta a que hagamos. “Nos acompaña una suerte: es ya demasiado tarde para dar marcha atrás”³¹.

31 Lipman, M y otros: *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, Temple University Press, 1980. pp. 217-224.