

FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y APRENDIZAJE: HACIA UNA MENTE BIEN ORDENADA, COMO RESPUESTA AL PROYECTO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA.

PABLO FLORES DEL ROSARIO
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

RESUMEN: El trabajo forma parte de una investigación donde se articulan los resultados del filosofar con niños y las necesidades del currículo formal actual. Se centra en el análisis hermenéutico de una serie de actividades en el grupo. Lo que discutieron los niños, en la actividad, fue relevante para cada uno de ellos, formando parte de lo que se llama “saberes previos”, que forma parte del llamado currículo oculto, supuesto punto de partida para el aprendizaje de las nuevas propuestas pedagógicas. Además es algo que el mismo currículo formal actual exige sea el punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No es tarea del trabajo explorar esta conexión. El trabajo despliega una serie de tesis que prueban tres dimensiones de esta práctica

con FpN: los niños desplegaron habilidades intelectuales, los niños trabajaron de modo comunitario y no de modo aislado como es habitual en este grupo de 6º grado de Educación Básica, los niños discutieron y se apropiaron de tópicos que forman parte del currículo formal. Tópicos como las habilidades de pensamiento, formas de relación que despliegan lo actitudinal, saber argumentar y exponer resultados, que incluso forma parte de lo que se llama perfil de egreso del nivel, entre otros más puntuales.

PALABRAS CLAVE: filosofía, niñez, currículo formal, competencias, habilidades intelectuales.

Introducción

La investigación es de naturaleza cualitativa, al partir del análisis de las acciones ocurridas en el salón, en un grupo de 6º grado de educación primaria. De ahí emergen varios supuestos que forman el fondo de la trama que articulamos. Para tener una idea de la perspectiva desde la que se discute el trabajo, esbozo algunos de tales supuestos, que al final se hacen aserciones garantizadas de una práctica docente, que termina por acomodarse a los tiempos que corran. Un supuesto articulador es el que asume que la clase debe desplegarse a partir de un conjunto de actividades organizadas por el profesor.

Tales actividades se acomodan a los objetivos propuestos por el nuevo programa y la lectura que de éste hace el profesor. Como actividades implican la acción activa de los estudiantes, incluso en la misma fase de cierre de la actividad, que con frecuencia consiste en un sumario o conclusión, que sintetiza los resultados. El supuesto implica el trabajo de los miembros del grupo, pero no se interesa por procesos que son de naturaleza colectiva: procesos inferenciales, cognitivos, emocionales, etc. Como puede verse, desde esta perspectiva el centro no es el estudiante sino el proceso centrado en un conjunto de actividades, cuyo supuesto de base es que despliega los procesos mencionados, pero de ellos no se interesa. Y al no interesarse en ellos inhibe su despliegue conscientemente realizado.

En consecuencia, este trabajo despliega tres tesis de la práctica con FpN: los niños desplegaron sistemáticamente y conscientemente habilidades intelectuales, los niños trabajaron de modo comunitario y no de modo aislado como es habitual en este grupo de 6º grado de Educación Básica, los niños discutieron y se apropiaron de tópicos que forman parte del currículo formal. Tópicos como las habilidades de pensamiento, formas de relación que despliegan lo actitudinal, saber argumentar y exponer resultados, que incluso forma parte de lo que se llama perfil de egreso del nivel, entre otros más puntuales como los contenidos del programa. Hacerlo de este modo permite inferir un despliegue consciente y sistemático de habilidades intelectuales, que exige la actual reforma educativa

Contenido

La sesión de Filosofía para Niños es algo que los niños deben construir, de este modo se les sugiere que “diseñen” un espacio que sea “su” espacio, en consecuencia será un espacio donde las reglas serán formuladas por ellos mismos, bajo el supuesto de que mantener relaciones de grupo desde reglas propuestas por el grupo mismo, implica el compromiso con su respeto. Estas fueron algunas reglas que el grupo propuso:

- *Respetar el trabajo del grupo.*
- *No jugar mientras el grupo trabaje.*
- *No hacer ruido durante el trabajo.*
- *Participar en el trabajo.*

Después iniciamos el trabajo con una lectura, esta lectura lleva a una serie de preguntas que los niños plantean a la Comunidad. Las preguntas surgen de la indicación del coordinador de la sesión: "(I) formen grupos de trabajo de cinco niños, (II) escriba cada uno una pregunta de lo que les haya sugerido la lectura que acaban de hacer, (III) discutan sus preguntas y seleccionen una para que la escriban en el pizarrón". Las preguntas seleccionadas fueron las siguientes:

- *¿Porque los niños de la novela tienen miedo cuando duermen?*
- *¿Porque a la niña se le durmió la pierna?*
- *¿Porque tuvo miedo al sentir la pierna dormida?*
- *¿Sentimos miedo cuando no estamos dormidos?*
- *¿Por qué tenemos miedo cuando estamos despiertos?*
- *¿Qué es lo que nos causa más miedo?*
- *¿Podemos tenerle miedo a los padres o a los maestros?*

Este primer movimiento, que parece elemental, implica el movimiento de varias categorías del pensar, como investigar, razonar, conceptualizar, traducir y mantener la disposición crítica, mente abierta y dispuesta a lo maravilloso, que entre los niños aparece con frecuencia. Así, hacer una pregunta que nos sugiera algo que nos llama la atención, en este caso una parte de la lectura que tiene que ver con algo personalmente pensado o vivido, en otros casos con algo que nos llama la atención de algún "paisaje" de la realidad, implica estar abierto al proceso de maravillarnos, y apertura a interrogar "eso" que nos maravilla, y a buscar alguna respuesta a nuestro interrogante, lo que nos sitúa en el terreno de la investigación. Pero entre lo que nos llama la atención, lo que nos atrapa en sus redes, y el preguntar hay una tensión que sólo tiene solución en un proceso inferencial, que termina siendo una serie de cadenas inferenciales, esto es razonar y pensar al mismo tiempo, porque entre las premisas y la conclusión, para que no resulten abstracciones de lo real, se mantiene otra tensión cuya solución está determinada por el uso de analogías, metáforas y modelos, que son partes del pensar. Pero razonar e investigar implica el uso de conceptos, no siempre claros en los niños, pero siempre con un horizonte abierto a nuevos conceptos, y esta apertura está posibilitada por sus ejercicios de traducción, que implican el uso de semejanzas, de la relación partes-todo, causa efecto. Esto ocurre en el movimiento de estas categorías, que forman parte del pensar de los niños al elaborar sus preguntas.

Incluso puede “verse” cuando los niños discuten en grupo cuál pregunta seleccionarán. En un equipo de trabajo los niños sostienen la siguiente discusión: “si elegimos alguna de nuestras preguntas no estaría bien porque todas son importantes” (J), “cierto, todas son importantes porque dicen algo que nos gusta” (P), “si, pero aunque nuestras preguntas sean importantes por decir lo que nos gusta, podemos hacer una lista y ordenarlas” (T), “¿ordenarlas cuando todas son importantes?” (Pa), “eso dijeron” (C), “bueno piden una sola pregunta, por eso hay que ordenarlas” (T), ¿no estamos preguntando lo mismo? (I), “tal vez, si, tal vez, pero de diferentes cosas” (P).

Poner en juego esta serie de categorías del pensar, como se puede notar en el diálogo anterior, llevó al grupo a plasmar la pregunta con la que se trabajó la sesión. La pregunta aparece sin interrogantes, pese a ser una pregunta. Sintácticamente por la ausencia de los signos de interrogación no hay pregunta alguna, tan solo una afirmación. Para los niños, resultó claro que había una pregunta en lo escrito en el pizarrón: “Qué es el miedo” (*¿Qué es el miedo?*). Pregunta resaltada en medio de otras preguntas más.

Llegar a esta pregunta implicó varios movimientos del pensar. Los niños discriminaron y trazaron distinciones entre las preguntas. Pero trazar una distinción entre una serie de preguntas es posible en la medida en que se aplica el principio de semejanza y diferencia. Y hacerlo implica usar analogías. La serie de preguntas que guían este proceso permiten que los niños tomen la decisión de trabajar una pregunta y no otra. Como puede verse, de las preguntas de los niños se hace un punto de partida para elaborar más preguntas que permitan perfilar cierta decisión. Pero el perfil es determinado por los niños que participan, en la medida en que la respuesta a las preguntas será una respuesta que parte de su mundo de vida. Justo este es el momento de movilización de sus saberes previos, pues cada pregunta y respuesta de los niños implicaba asumir aquello que forma parte de su vida cotidiana.

Del lado de las respuestas, a la pregunta anotada, éstas van de lo más particular, enunciado incluso en una sola palabra: “*fantasmas*”, “*animales*”, o más palabras: “*animales raros*”. Lo que denota un incipiente inicio del trabajo en comunidad. Poco a poco las respuestas se van matizando y ampliando: “Todos debemos superar el miedo, por ejemplo al escalar la montaña la gente sí tiene miedo a caer, pero tiene que superarlo al subir hasta la cima para superar ese miedo”. De modo que los niños terminan por discutir

la relación entre el miedo y el cuerpo humano: “existen reacciones del cuerpo ante el miedo”. “Podemos decir que el corazón reacciona ante el miedo”. Estas conclusiones se plasman en elaboraciones en plastilina de los niños, que manifiestan otra vez el movimiento de las categorías del pensar, y al ser discutidas, abren nuevos horizontes en cada uno de ellos.

Ambas conclusiones implicaron la discusión del cuerpo humano, como parte de los seres vivos, la relación con su medio ambiente y su interacción con otros seres vivos, que nos llevó directo al contenido del Plan de Estudios de Educación Básica, en el 6º. Grado, en el área de Ciencias Naturales:

- **La vida.** Este ámbito se compone de tres temáticas generales:
 - Seres Vivos,
 - Cuerpo humano y
 - Medio y sus interacciones con los seres vivos (SEP, 2010).

Pero más que discutir un tema de un plan de estudios, por cierto discusión que siguió matizando los saberes previos de los niños, al mismo tiempo que abría nuevas perspectivas en cada uno de los participantes, y esto es aprendizaje, lo que quiero enfatizar es la relación entre el despliegue de estas habilidades de pensamiento con los requerimientos del nuevo programa de estudios de Educación Básica, en 6º. Grado.

Intentaré, como esquema explicativo, construir una malla articulada con cinco categorías del pensamiento: investigar, razonar, conceptualizar, traducción y disposición crítica, y tres categorías pedagógicas: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. La malla tendría la siguiente forma:

	investigación	razonamiento	conceptualización	traducción	Disposiciones Críticas
Conceptual					
Procedimental					
actitudinal					

Y permitirá plasmar los movimientos del pensar con diferentes logros pedagógicos, que están articulados al nuevo plan de estudios de educación básica.

El aprendizaje no es lo que leemos, sino lo que resulta de la discusión de lo leído. Frase de Feyerabend (2000), que ilustra lo que queremos desarrollar en esta parte. Pero hay que acotar que “leer” no es necesariamente asunto de libros, ya en el renacimiento se hablaba del “libro de la naturaleza”. “Leer” entonces se toma en su acepción amplia. Aceptar la tesis de Feyerabend implica asumir que todo proceso de diálogo es un proceso de aprendizaje. Pero es un aprendizaje que ha implicado aprender conceptos, procedimientos y actitudes. Todo enmarcado en las cinco categorías del pensar. Y eso puede plasmarse en el cuadro anterior. De modo que los niños pueden ver no sólo cómo desplegaron sus procedimientos, sino que habilidades de pensamiento pusieron en juego. Todo realizado en grupos de trabajo y en discusión grupal.

En esta parte del trabajo se asume la alternativa que presenta el proyecto de aprender basado en competencias, pero al hacerlo ubica el problema nuclear que impacta en la práctica docente: el problema de las habilidades intelectuales, que se articulan en la teoría de la argumentación. El reto parte de una persistente inferencia que iguala los objetivos conductuales de Bloom con la idea de competencia. Esta inferencia persiste porque, a pesar de matizar las diferencias entre la taxonomía por objetivos de Bloom (1971) y las competencias (2002), se sigue insistiendo en que ambas son lo mismo. Cuestión que se matiza en la observación repetidamente hecha entre los profesores: “al parecer la nueva propuesta curricular de trabajar con competencias consiste en dejar que el alumno haga sus tareas, pues al hacer se supone que aprende”.

Desde mi perspectiva el nuevo proyecto curricular no funciona de ese modo: “*dejar hacer*”, en esta modalidad de trabajo, “dejar hacer”, no está asumida la categoría de “mediación” de que hablan las modernas teorías del aprendizaje.

Porque si bien es cierto que el proyecto curricular de enseñanza basado en competencias es un modelo que está teniendo aplicación en muchos países no por ello es la panacea a los problemas educativos que esos países enfrentan. Ciertamente, no es la panacea del problema educativo en México, pero desde determinada perspectiva es lo que mejor acota los múltiples problemas que enfrentamos en este rubro. Como el problema de los bajos porcentajes, en los aprendizajes de las áreas evaluadas por PISA 2006. De modo que si aceptamos que la epistemología está relacionada con asuntos como el amplio rango de esfuerzos para conocer el mundo, incluyendo las no refinadas

prácticas de la vida cotidiana del profano así como los refinados métodos especializados del científico e investigador, entonces habrá que suponer que en cada aprendizaje ponemos en juego este amplio rango de esfuerzos (Goldman, 1986). Esta definición se puede resumir en la tesis negativa: “no se aprende sólo “haciendo””. Y en la tesis positiva: “sólo se aprende poniendo en juego un amplio rango de esfuerzos. Justo esto es lo central de la propuesta de aprendizaje en el nuevo currículum. Y aquí enlaza Filosofía para Niños, pues ahí donde se habla de rango de esfuerzos, aquí se habla de categorías del pensar.

En este sentido, debemos tener presente el perfil de egreso de Educación Básica, que se propone en el nuevo modelo curricular. En tanto el indicado perfil exige ese amplio rango de esfuerzos cognitivos y actitudinales que llevan a la competencia exigida. Pero que se ven perfilados desde la lógica de trabajo de Filosofía para Niños.

Veamos algunos ejemplos: leer y escribir como competencias sólo son posibles como logro si sostenemos una práctica cotidiana, que en el trabajo de filosofía para niños aparece cuando se lee y cuando se escriben las preguntas. Lo mismo ocurre en la exigencia de emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones, que puede verse en lo que hicieron los niños. Búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales, cuestión que se ve en el paso de la discusión al trabajo sobre el cuerpo humano, pues notaron que aquí se trataba de una búsqueda y tratamiento de información diferente. Relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales, que aparece como parte de las reglas, que les permite un espacio de convivencia y aprendizaje basado en reglas. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones, ciertamente este aspecto aparece como algo marginal, pero podría trabajarse en siguientes sesiones.

Recordemos la tesis básica del trabajo: el *nuevo proyecto curricular no quiere decir que los estudiantes “hagan” sus actividades sin mayor trámite, no quiere decir repartir la tarea para que la “hagan”*. Ese hacer implica la intervención de “mediadores” (Vygotski, 2008). Porque en el fondo se trata de enfrentar dos problemas asociados. El primero consiste en trazar la distinción entre “hacer alguna actividad” y hacerla siguiendo determinadas estrategias y reglas, que implicarían la construcción de un problema, de una paradoja, de un dilema o de una pregunta. El segundo consiste en comprender que una actividad despliega determinadas competencias en la medida en que se guían por estrategias y reglas coordinadas por el profesor-mediador. Sólo en esta distinción se puede entender que las tareas asignadas movilizarán todos los recursos de los estudiantes. Sólo cuando se construye un problema se pueden trazar estrategias de solución, filosofar con los niños ayuda a la realización de estas tareas, e impacta en lo que podríamos llamar un aprendizaje basado en competencias.

Conclusiones

Si ponemos atención podremos ver que no hay tensión entre Filosofía para Niños y el nuevo programa educativo basado en competencias. Podría afirmarse que la forma de trabajo expuesta al inicio es la forma de trabajo sugerida en los nuevos programas. Eso fue visible desde el momento en que la misma discusión había situado a los niños en un contenido del nuevo programa. Pero sobre todo en las habilidades intelectuales exigidas para lograr este aprendizaje. ¿Qué aprenden los niños al filosofar? Solo a tener una mente bien ordenada, como lo sugiere Morín (2003). Este es el mejor modo de aprender para la vida. Y es uno de los objetivos en el perfil de egreso de Educación Básica.

Referencias

- Bloom, B., et al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas: manuales I y II*. Traducción de Marcelo Pérez Rivas, Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Bruner, J. (1999). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial.
- Eurydice, (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*, European Commission.
- Feyerabend, P. K. (2000). *Diálogo sobre el método*, Madrid: Cátedra.
- Goldman, A. (1986). *Epistemology and Cognition*, Harvard University Press.
- Lipman, M. (1984). *Philosophy goes to school*, Temple University Press.
- Morín, E. (2003). *La mente bien ordenada*, Barcelona: Editorial Seix Barral.
- OCDE, (2006). PISA 2006. MARCO DE LA EVALUACIÓN. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.
- SEP. (2010). *Planes y Programas de Educación Primaria*.
- Splitter, L., Sharp, A. (1995). *Teaching for better thinking*, Australia: ACER.
- Vygotski, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Madrid: Aguilar.