



FILOSOFÍA PARA NIÑOS: LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN, UNA RELACIÓN DE MEDIACIÓN.

MTRA. LAURA ÁLVAREZ MANILLA DE LA PEÑA

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

lafca@prodigy.net.mx

MTRA. YOLANDA GARCÍA PAVÓN

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

Yogpy59@yahoo.com.mx

Resumen

La comunidad de indagación, que propone el Programa de Filosofía para Niños desarrollado por M. Lipman (1992), es una estrategia que se caracteriza por promover una formación reflexiva y responsable del sujeto, a través del diálogo incluyente como forma de interesar e integrar la participación de los alumnos y de obtener sus puntos de vista, identificar las implicaciones lógicas de sus inferencias, elaborar preguntas y juicios y buscar diferentes alternativas de construcción y de solución a los problemas presentados. Esta perspectiva de trabajo, cambia lo que significa ser un docente, ya que como mediador en la comunidad de indagación, es necesario que promueva: la elaboración de preguntas de seguimiento para propiciar el diálogo filosófico, el pensamiento complejo (crítico, reflexivo, creativo y cuidante), la construcción de argumentos, y el desarrollo de procesos metacognitivos que permitan al estudiante tomar conciencia de sus acciones, responsabilidades y decisiones.

Palabras clave: Comunidad de indagación, diálogo filosófico, docente como mediador, habilidades de pensamiento.





INTRODUCCIÓN

En la investigación efectuada en torno a la aplicación del Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman (1992), se destaca la importancia de la comunidad de indagación y el papel del docente como mediador de las experiencias de aprendizaje que promuevan: el diálogo filosófico, la elaboración de preguntas desde el interés del que aprende, el desarrollo de habilidades de pensamiento que se dan en el proceso de búsqueda, construcción, discusión y argumentación de las ideas principales que permean la interacción entre los sujetos, y la clarificación de significados y valores identificados a partir de procesos metacognitivos. Todo ello se consolida al destacar el papel del docente como mediador de las experiencias de aprendizaje en las comunidades de indagación, propósito de la presente ponencia.

CONTENIDO

LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN ANTE LA PREGUNTA Y EL DIÁLOGO

En filosofía para niños, la comunidad de indagación es fundamental debido a que mediante ésta se establecen en principio, un trabajo dialógico, que permite, a través de la pregunta, establecer las condiciones mínimas de apertura a la búsqueda y construcción de posibles respuestas, pues en el preguntar se expone la duda, la no certeza, es entonces que se da inicio a la búsqueda cognitiva de aquello que se desconoce, y que por lo tanto, orienta el pensar y el investigar sobre aquello que se está preguntando.

Si bien la pregunta abre los horizontes del saber, en la comunidad de indagación se hace necesario el trabajo incluyente que evidencia la relación, " entre el diálogo y el respeto por las personas. Pedir a alguien que fundamente su opinión con una razón o reconocerle su derecho a pedir razones, así como formular preguntas sobre lo que se le enseña, es reconocer que es una persona" (Splitter, 1996: 61), lo que implica que en el diálogo se establecen relaciones de respeto, de reconocimiento mutuo y de cuidado; "en la comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen (a establecer) formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos van a compartirse y se hacen accesibles a otros" (Splitter, 1996: 56). A través del diálogo se identifican diversas maneras de descubrir: el significado, las alternativas, la imparcialidad, la coherencia, la posibilidad de ofrecer argumentos en apoyo de nuestras creencias (Lipman, 1992: 148), hace que los miembros de la comunidad de indagación se vayan comprometiendo, no sólo a construir las respuestas, sino a investigar y desarrollar procesos





heurísticos; en ese comprometerse estriba la capacidad de ser responsable de lo que se dice, de lo que se piensa y de los juicios que se emiten, pues sólo de esta manera es posible instaurar significados de aquello que se somete a un proceso dialógico, circunscrito a una trama de razones lógicas que hacen posible que la o las preguntas planteadas vayan teniendo sentido.

El preguntar, hace que los niños se muestren de manera genuina como seres únicos y auténticos, pues siempre se viven preguntando, dada la curiosidad espontánea que los caracteriza; su capacidad de asombro, los lleva a preguntarse constantemente **el cómo y el por qué de las cosas**.

"El diálogo aporta vitalidad a la comunidad, que de otro modo perdería forma y dirección, pues la única manera de saber lo que los niños piensan es posible a través de la instauración del diálogo, debido a que éste (es) problemático, autocorrectivo, voluntario y guiado por el interés mutuo (con base) en la interrelación de diferentes perspectivas y puntos de vista" (Splitter, 1996:57). El diálogo además de ser vivo, activo y constante, en ese arte de escucha y devolución de la palabra, abre la posibilidad de establecer puentes dialógicos entre pares, reconociendo que los niños se caracterizan por ser curiosos e intelectualmente vivaces, pues "pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, él sí como problema, en sus múltiples interrelaciones" (Kohan, 2003:250), pues pensar planteando problemas muestra que el proceso metacognitivo permite reflexionar sobre lo pensado y sobre la ausencia de saber, abriendo horizontes de comprensión y conocimiento.

"Realmente el entendimiento es difícil cuando falta un lenguaje común. El hecho de que se puede alcanzar la comprensión y hasta el acuerdo con el trato práctico o con el diálogo personal o teórico, puede ser un símbolo de cómo y cuándo parece faltar el lenguaje; (sin embargo) puede haber entendimiento mediante la paciencia, el tacto, la simpatía y la tolerancia mediante la confianza incondicional en la razón que todos compartimos" (Gadamer, 1994:210).

Sin el diálogo no es posible la escucha ni el cuidado por el otro y mucho menos la apertura y fusión de horizontes culturales entre los niños, donde se permita mostrar que algunos elementos del diálogo son la pregunta y la respuesta, mismas que nos dejan ver una realidad viva, un verdadero acontecer que abre la posibilidad de tener un lenguaje común, en el que prevalezca un encuentro con el otro, en la recepción y aprobación, en las conclusiones y argumentos, en donde la comprensión y la claridad lingüística abra la posibilidad que los sujetos miren los espejos





del universo, acompañados de la experiencia significativa que posibilite una mutua transformación.

“Cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar, sino que también respondemos en nuestro interior a esas opiniones (...) recogemos del diálogo las formas en que las personas extraen inferencias, identifican presuposiciones, se exigen mutuamente razones y se implican entre ellos en interacciones críticas intelectuales. En un diálogo se critica y ataca el razonamiento superficial, se desarrollan las actitudes críticas de las personas que participan en el diálogo frente a lo que dicen los demás.” (Lipman, 1992:78), actitudes críticas que se revierten contra nuestras propias reflexiones.

¿QUÉ IMPLICA SER MEDIADOR EN UNA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN?

Ser docente como mediador en la comunidad de indagación, implica una reflexión continua en torno a lo que soy, pienso y creo, tomar conciencia de mis paradigmas, conceptos y creencias, de mis hábitos, actitudes y prejuicios, del sentido de mis decisiones. Por tanto, ser un mediador en la comunidad de indagación, es un trabajo en dos sentidos: como *Ser de relación* y como *Ser en relación*. El primero es una condición innata del ser humano, crecemos y nos formamos gregariamente, por lo que el aprendizaje colaborativo y dialógico constituye la base de la comunidad de indagación que promueve el contacto e interacción con los otros diferentes. Por otro lado, el *Ser en relación* implica tomar decisiones conscientes, darnos cuenta de las relaciones que establecemos y del efecto de éstas, del significado de las experiencias que promuevo y de si este proceso contribuye a mi formación y a la de los otros. Implica tener conciencia de que soy un *Ser de relación y en relación*, asumir las consecuencias de mis actos, porque no sólo soy un objeto presente en el entorno, sino un sujeto que piensa, siente, decide y hace. (Velasco, 2012:81)

Como mediador de los procesos formativos, el trabajo del docente no puede depender de las eventualidades que la vida le presenta (dimensión pasiva), es necesario que se reconozca como un ser activo, capaz de influir y transformar las condiciones del entorno, de generar cambios y de re-direccionar lo que acontece, proceso que le da sentido a las acciones cotidianas.





El mediador integrante de una comunidad de indagación, es un agente activo en el desarrollo del pensamiento reflexivo, complejo y en la comprensión, que induce al alumno a pensar en una situación problemática, sistematizarla y buscar posibles alternativas de solución, identificar procesos, analizar las posibilidades y recursos, los sentidos y significados que se le otorgan a la experiencia. La elaboración de preguntas y el promover el diálogo filosófico, son parte del Programa de Filosofía para Niños (FpN), que considera esencial tanto el pensar creativamente como el argumentar las razones que llevan a los alumnos a dar una opinión o sustentar ciertos principios que orientan y transforman las formas de pensar y de actuar.

Por tanto, podemos analizar la función del docente como mediador en la comunidad de indagación, desde tres dimensiones que M. Lipman (1992) utiliza para caracterizar la noción de pensamiento complejo:

a) La dimensión crítica del pensamiento.

El ser mediador de la comunidad de indagación, considera fundamental promover “El pensamiento de orden superior que se conforma como el conjunto de las actividades mentales transformativas requeridas para el análisis de situaciones complejas y la emisión de juicios ponderados de acuerdo con múltiples criterios. Este pensamiento (...) es resistente y dependiente de procesos autorregulativos. (...) La tarea del sujeto que piensa es construir significados e imponer una estructura a situaciones que aparecen en desorden” (Resnick, 1989, citado por Lipman, 1998:118).

El desarrollar el pensamiento complejo de orden superior, lleva al mediador a considerar que el proceso:

- No está prefijado, elabora juicios creativos.
- Es polifacético, distintos interlocutores tienen diferentes visiones y perspectivas del problema sometido a investigación.
- Presenta múltiples soluciones a un mismo problema.
- Implica elaborar un juicio valorado y una interpretación.
- Adopta criterios para orientar la sistematización y realización de juicios, de ahí que la búsqueda de alternativas sea importante.





- Implica trabajar la incertidumbre, como *ignorancia o ceguera creativa* que nos empuja a descubrir e inventar.
- Incluye la autorregulación del pensamiento.
- Supone la construcción de significado y la sistematización e interpretación de la realidad.
- Requiere de un esfuerzo mental permanente en el desarrollo de las diferentes habilidades de pensamiento, elaboraciones y juicios.

El pensamiento crítico permite a quien lo desarrolla, emitir juicios sobre una realidad, con base a ciertos criterios que podemos modificar a partir de un proceso autocorrectivo; se trata de que el mediador oriente la construcción de herramientas intelectuales para analizar las causas y razones que generan una situación, otorgándole nuevos significados para incidir en la realidad que en ocasiones los excluye.

b) La dimensión creativa del pensamiento

Dewey en su libro “Cómo pensamos”, sienta las bases entre pensamiento ordinario y pensamiento reflexivo que define como aquel pensamiento consciente de sus causas y consecuencias. Conocer las condiciones bajo las que se piensa (causas) supone liberarnos de la rigidez intelectual y abrirnos a poder escoger diferentes acciones y alternativas. Conocer las consecuencias de las ideas es conocer sus significados. Así, el pensamiento reflexivo y creativo, dinamiza el pensamiento crítico, por lo que hemos de aprender cómo enseñar a los niños y a las niñas a que piensen por ellos mismos, busquen presuposiciones, aporten razones a sus opiniones y creencias y lleven a la práctica operaciones lógicas. (Nickerson, 1994:321). “Pensar creativamente significa abrirse y buscar nuevas formas de producir o de resolver problemas, de explorar vías nuevas y originales” (Lago, 2013:147). Implica abrirse a nuevas posibilidades y formas de pensar, buscar y encontrar diferentes maneras de superar los retos que se presenten.

Mediar las estrategias y la discusión que induzcan al pensamiento creativo, no es tarea fácil, se genera bajo su propia dinámica, por lo que requiere de mayor disposición, respeto y del desarrollo de hábitos de escucha y de reflexión que habitualmente no se promueven en el trabajo educativo cotidiano, lo que implica ayudar a nuestros alumnos a que piensen y se expresen por ellos mismos, alentándolos a construir modos alternativos de razonamiento, de imaginación y la capacidad de involucrarse en el trabajo socializado.





c) La dimensión cuidante del pensamiento

La persona debe darse cuenta, tomar conciencia de su papel en el mundo, de cómo está en él, y de cómo se relaciona con los demás y con su entorno, de ahí la visión cuidante del pensamiento complejo (Lago, 2013:148). Pensar en las posibilidades de intervención en el mundo, es pensar en el impacto que tienen nuestras decisiones y acciones, tanto en las personas como en el ambiente. Por tanto el acompañamiento del docente como mediador requiere considerar:

- El *carácter valorativo* de la experiencia que sustenta una reflexión ética;
- El *carácter afectivo* que expresa las emociones y sentimientos ante lo que puede ser correcto o incorrecto, justo o injusto, e intenta promover actitudes de empatía, tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, a lo diferente.
- *Aspecto activo del cuidado*, significa vislumbrar el futuro posible, imaginar líneas de acción, considerar su impacto y actualizarlas de acuerdo a los nuevos requerimientos.
- El *carácter normativo* implica fijarse las metas que orienten y guíen nuestras acciones.

Para Lipman es importante el desarrollo del pensamiento complejo a través de las dimensiones señaladas, pero es el proceso metacognitivo el que hace posible la autocorrección, es una muestra que la autoobservación está funcionando.

LA METACOGNICIÓN.

Schön al hablar del *practicum reflexivo* recalca la importancia de la autoconciencia. Se alienta a los estudiantes a que realicen una introspección sobre el modo en que están efectuando las tareas y aprendiendo, por tanto debemos reconocer el enfoque metacognitivo que sustenta su propuesta. Se trata de que docentes y alumnos reconozcan diferentes modos, opciones y estrategias de pensar y de hacer, lo que implica: un trabajo socializado (comunidad de indagación), precisión en el empleo de palabras y significados (competencias lingüísticas), búsqueda y sistematización de la información para la elaboración de supuestos, análisis de problemas, análisis de nuevas alternativas, decisiones conscientes y un razonamiento lógico,





Es necesario destacar que las experiencias metacognitivas se enfocan a tomar conciencia de algún aspecto o aspectos de la propia actuación cognitiva que nos lleva a tener la sensación de saber o no saber, de poder o no poder, de las probabilidades que uno tiene de resolver un problema en el que se está trabajando.

Flavell, iniciador del estudio sobre la metacognición, la explica con estas palabras: “La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes, de la información y de los datos (...) por ejemplo, si advierto que me resulta más fácil aprender A que B (...). La metacognición se refiere, entre otras cosas, a la continua observación de los propios procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoyan, generalmente al servicio de una meta concreta”. (Flavell, 1978:79)

Se suelen distinguir dos aspectos vinculados a la metacognición: **el conocimiento sobre la propia actividad cognitiva y la regulación de los propios procesos cognitivos**. Preguntarme sobre el motivo de mi fatiga o de mi falta de concentración, sería un ejemplo de conocimiento metacognitivo; revisar la resolución de un problema y darme cuenta de los errores que cometí, de la información de que dispongo e indagar la que me hace falta, es una forma de autorregulación, elemento esencial de la metacognición.

Flavell (1981,1987) define al conocimiento metacognitivo a través de tres tipos de categorías: **las personales, las de la tarea y las de la estrategia**; sus combinaciones e interacciones respectivas han sido recuperadas en la mayor parte de los textos que hablan de metacognición:

1º El conocimiento metacognitivo sobre la persona: abarca todo lo que uno podría creer acerca de uno mismo y sobre la interacción con los demás.

2º El conocimiento metacognitivo en torno a la tarea, se relaciona con la dificultad que presenta para nosotros determinada acción y la mejor manera de enfocarla; se refiere a la regulación de los procesos cognitivos (autocorrección, autocrítica, autocontrol) (Pierce y Brown citados por Pozo, 1999:112)

3º El conocimiento metacognitivo referido a la estrategia, se refiere a tomar conciencia de los diferentes enfoques, acciones y formas de efectuar una misma tarea; son experiencias que





permiten planificar, autorregular y supervisar las estrategias que instrumenta cada individuo durante la resolución de un problema.

Gran parte del trabajo hecho sobre metacognición es para que los individuos conozcan mejor, sean conscientes de sus propias capacidades y limitaciones para emplear mejor las primeras y superar las segundas, poder determinar si se está haciendo un progreso satisfactorio hacia los objetivos de una tarea específica o se hace necesario modificar algo cuando ese progreso no es satisfactorio.

CONCLUSIONES

A manera de conclusiones: Educar a los educadores como mediadores en la comunidad de indagación.

Es deseable que en el aula haya discusiones, se fomente el pensar por uno mismo, se establezcan interacciones que planteen diferentes puntos de vista, que invite a participar en la experiencia o en la búsqueda del sentido, entonces la educación será una aventura irresistible para los alumnos pero también para los docentes.

Por tanto, el docente como mediador requiere aprender a transformar la rigidez del aula en una comunidad de indagación, lo que implica: un encuentro con la cultura, emplear herramientas conceptuales para establecer criterios y construir argumentos, propiciar la curiosidad y disponibilidad hacia la discusión de temas varios que presenten una adecuada articulación con la realidad, graduar el conflicto cognitivo de manera que no hayan vacíos o bloqueos que dificulten la comprensión de lo aprendido, emplear textos integradores, como los del Programa de Filosofía para Niños, que sirven como detonante para el diálogo incluyente, mismo que agudiza el razonamiento, propicia la participación reflexiva y posibilita la elaboración de juicios, base del pensamiento crítico.

“El profesorado del futuro deberá estar versado en los principales aspectos de las materias que enseña, sea cual sea el nivel de edad en el que enseñe, así como en la metodología apropiada para ellas. En general, los profesores deberían aprender con los mismos procedimientos que esperan emplear en el aula” (Lipman 1992:48).





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Burón, Javier (1999). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Flavell, J. (1978). Cognitive Development. New York. Prentice-Hall.
- Gadamer (1994). Verdad y método II, Salamanca, Sigueme.
- Lago Bornstein, Juan Carlos (2013). Filosofía para Niños, marginalidad y exclusión social. En Rojas, Victor Andrés (2013). Filosofía para Niños: Práctica Educativa y contexto social. Colombia. Universidad Uniminuto
- Lipman, Matthew. Et.al. (1992). La Filosofía en el aula. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew. Et.al. (1992). Pensamiento Complejo y Educación. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Nickerson, Raymond (1994). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Splitter, Sharp (1996). La otra educación, Buenos Aires, Manantial
- Velasco A.Vidrio, Mónica (2012). Implicaciones que tiene ser un docente de Filosofía para Niños. En Harada O. Eduardo (2012). La Filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México. México, UNAM.

