
Programas de desarrollo cognoscitivo e implicaciones para los docentes

Cynthia Duque*



La formación de docentes para el trabajo con un programa de desarrollo cognoscitivo en el aula, especialmente con el Programa de Filosofía para Niños, es el tema que a continuación se presenta.¹

Considerando la proliferación de programas para el desarrollo cognoscitivo, sobre todo en las dos últimas décadas, así como los estrechos vínculos que desde un principio establecieron estos programas con la educación, parece pertinente centrar la atención en las implicaciones que tiene para los docentes el trabajo de instrumentación de estos programas ya que, si bien no son ellos los destinatarios formales de sus beneficios, sí son quienes, por lo general, tienen la responsabilidad de hacer llegar al aula los programas.

Al revisar los programas para el desarrollo cognoscitivo que están en voga llama la atención el rol que en la mayoría de ellos tiene el docente, quien pasa de ser obviado (en el peor de los casos) a ser simplemente un instrumentador del programa (en el mejor de los casos), lo que constituye una enorme carencia -por no decir contradicción- de estos programas.

Por ello resulta importante señalar algunas implicaciones que conlleva la formación de docentes para el trabajo con programas de desarrollo cognoscitivo.

Para hablar de algunos supuestos básicos en la formación de docentes para el trabajo con programas de desarrollo cognoscitivo es necesario primero dejar en claro dos grandes cuestiones: primero, cómo está constituida el área del desarrollo cognoscitivo, y segundo, los niveles para abordar el trabajo en esta área.

El campo del desarrollo cognoscitivo

El campo del desarrollo cognoscitivo está constituido, básicamente, por:

- Reflexiones e indagaciones realizadas principalmente desde la psicología y la filosofía, lo cual plantea dos aproximaciones diferentes al desarrollo cognoscitivo, no siempre mutuamente autoexcluyentes.
- Propuestas concretas (a veces producto de las reflexiones) en forma de programas y otras alternativas para desarrollar habilidades de pensamiento.

Respecto a las propuestas concretas, éstas no sólo tienen diferente origen teórico sino también diferentes implicaciones metodológicas, "tamaños", alcances y destinatarios. De esta forma, es posible encontrar propuestas para el desarrollo cognoscitivo con una sólida fundamentación teórica, como la del Enriquecimiento Instrumental, de Feuerstein, un programa de intervención para la modificación cognoscitiva derivado de su teoría de la relación entre la experiencia temprana de aprendizaje mediado y la futura habilidad cognoscitiva. Existen también paquetes de técnicas y estrategias para la adquisición y desarrollo de algunas habilidades cognoscitivas de orden diverso, como el Programa CoRT, de Edward De Bono. Incluso es posible encontrar programas de desarrollo de habilidades de pensamiento pensados para (y desde) la educación, específicamente para el contexto escolar, que además de contar con una sólida fundamentación teórica contienen también importantes propuestas metodológicas, como en el caso del enfoque del Pensamiento Dialógico de Richard Paul y el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman.

* Profesora-investigadora de la Maestría en Educación del ITESO.

Por sus implicaciones metodológicas, estos programas proponen otra forma de abordar el conocimiento y presentarlo a los alumnos: una forma donde los contenidos como fragmentos de información no ocupan un lugar relevante, donde un supuesto importante es que las diferentes áreas del conocimiento producen preguntas diferentes que requieren de diferentes maneras de ser pensadas y de diversas habilidades/disposiciones de pensamiento.

Por sus propuestas metodológicas y sus posturas respecto al conocimiento, estos programas trascienden la instrumentación y plantean -aunque no siempre de manera explícita- una reforma educativa, "ya que los alumnos no adquieren habilidades de pensamiento de orden superior a través de su experiencia educativa común y por lo tanto se beneficiarían de la enseñanza intencionada de habilidades de pensamiento".² También porque apuntan a un deber ser donde "es una labor de la escuela enseñar a pensar" y porque "desarrollar las diversas habilidades que supone pensar hábil, correcta y críticamente es no sólo una labor de la escuela sino un compromiso que debe asumir."³

Niveles de trabajo

Así como es necesario entender cómo se ha constituido el campo del desarrollo cognoscitivo, resulta primordial distinguir los niveles en los que puede ser abordado el trabajo en esta área.

Un primer nivel es aquel en el cual se pueden ofertar "cursos de desarrollo de habilidades de pensamiento" con el propósito de desarrollar ciertas habilidades y disposiciones en las personas que tomen el curso, haciendo uso de uno o varios programas disponibles. Este primer nivel no supone que el alumno estará en posibilidad de instrumentar el programa a través del cual experimentó el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, ni tampoco que tiene conocimiento de los supuestos teóricos de ese programa o bien de su propuesta metodológica.

Un segundo nivel es aquel en el cual el principal propósito es capacitar a personas en el uso de uno o varios programas para desarrollar habilidades de pensamiento. Idealmente este nivel supondría que las personas habrán pasado por el primer nivel, donde habrán experimentado el desarrollo de sus habilidades de pensamiento. Es importante señalar que los anteriores son dos niveles diferentes y que capacitar para la instrumentación de programas no supone que, automáticamente, al aprender a hacer uso de los programas, las perso-

nas desarrollen las habilidades de pensamiento para las que está dirigido el programa; se trata de dos cosas diferentes que demandan acciones diferentes de quien enseña e implican procesos diferentes por parte de quien aprende.

Un tercer nivel de trabajo con programas de desarrollo cognoscitivo se hace presente cuando la intención va más allá del desarrollo de ciertas habilidades de pensamiento y más allá de la adquisición de las habilidades para la instrumentación de los programas (como en los dos niveles anteriores). Sus propósitos se orientan a:

- La intervención en el ámbito escolar con uno o varios programas.
- La formación de docentes (o bien personas que se desempeñan en el ámbito escolar) en uno o varios programas para poder operar la instrumentación en el salón de clases.
- La permanencia, si no de la instrumentación de determinado programa, sí del compromiso de promover el aprender a pensar como una parte constitutiva de la práctica educativa, en oposición a la adopción de la instrumentación de programas como una moda educativa o como parte de infinidad de cursos de actualización a los que los docentes deben enfrentarse durante el transcurso de su ejercicio profesional.
- La trascendencia curricular en términos de evitar que el desarrollo de habilidades de pensamiento quede como una práctica aislada (en el mejor de los casos) o contrapuesta (en el peor) al resto del curriculum escolar. Producto común de este problema es una peligrosa dicotomía en los docentes, quienes, entonces, desarrollan habilidades de pensamiento en sus alumnos en la hora que corresponde a la instrumentación de un programa y reprimen esas mismas habilidades en las demás materias que integran el curriculum.

El trabajo con un programa de desarrollo cognoscitivo

A manera de breve preámbulo, en este apartado se expondrá el trabajo que en la Maestría en Educación del ITESO se lleva a cabo con el Programa de Filosofía para Niños, de Matthew Lipman.

Los primeros trabajos de instrumentación del Programa de Filosofía para Niños en contextos institucionales de Guadalajara permitieron identificar algunas carencias en el programa de Lipman

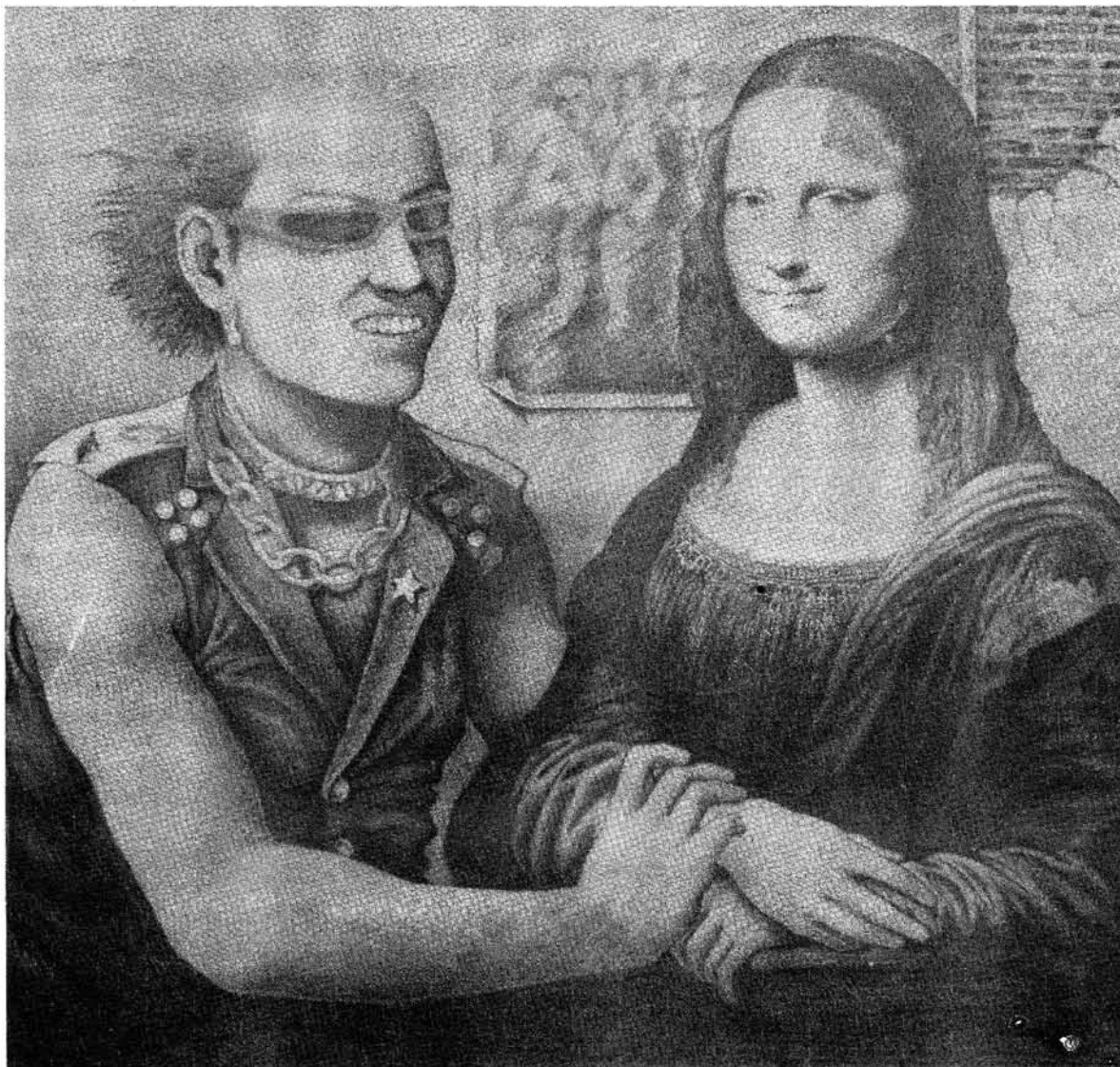
así como recoger, y más tarde sistematizar, una serie de reflexiones y preguntas en torno al papel del docente en este programa.⁴ Fueron estas experiencias, reflexiones y preguntas las que llevaron a formular un proyecto de investigación en el que básicamente quedaban vinculadas dos grandes cuestiones.⁵ Por una parte, el Programa de Filosofía para Niños como un programa para desarrollar habilidades de pensamiento crítico con fuertes implicaciones metodológicas para la práctica docente (aunque con una concepción del docente como "instrumentador"), y por otra parte, la práctica docente cotidiana como objeto de reflexión y sujeta a una posible resignificación.

De esta forma, el propósito en el trabajo de la Maestría en Educación no ha sido formar docentes para instrumentar el Programa de Filosofía para Niños sino otorgar un marco teórico-metodológico acotado para provocar la reflexión en torno a la

práctica docente cotidiana y sondear el potencial de la metodología del programa de Lipman, tanto para guiar esta reflexión como para una posible resignificación de la práctica docente (o por lo menos una parte de ésta).

Así, una de las dos preguntas centrales en la investigación que se lleva a cabo es la siguiente: ¿cómo aporta a la resignificación de la práctica docente el trabajo que llevan a cabo los docentes con el programa y la metodología de Filosofía para Niños? Esta pregunta aborda una parte de la problemática de interés fundamental en la Maestría en Educación: la cuestión de la resignificación de la práctica educativa (que en este caso queda acotada a práctica docente).

La otra de estas preguntas: ¿qué implica la enseñanza de habilidades de pensamiento en términos de práctica docente cotidiana y de formación de maestros para ello? Esta pregunta concier-



FERNANDO
DE
LA
MORA

ne al ámbito de la práctica docente y se desprende del trabajo con docentes a quienes se ha formado en Filosofía para Niños, dado que es un programa para ser instrumentado principalmente en contextos escolares, en situaciones de aula y que depende en gran medida del docente para el éxito y trascendencia de la instrumentación en el curriculum.

Habiendo dado cuenta de cómo se constituye el área del desarrollo cognoscitivo; habiendo señalado algunos niveles para abordar el trabajo en esta área, y habiendo hecho explícito el nivel de aproximación en el trabajo con el Programa de Filosofía para Niños en la Maestría en Educación, a continuación se revisarán algunos supuestos consideramos como básicos para la formación de docentes en el programa de Lipman. Estos supuestos han orientado la labor de formación de docentes en la Maestría en Educación, aunque no siempre de manera explícita y declarada ni tampoco como supuestos formulados a priori sino como ideas fundamentales que se han ido construyendo y refinando durante los años.

Supuestos del programa

El Programa de Filosofía para Niños es una reforma educativa

Este programa no es meramente una alternativa para desarrollar habilidades de pensamiento crítico ni un paquete de estrategias y técnicas preparadas para que el maestro haga uso de ellas en el salón de clases. El programa, ante todo, tiene que ver con una cuestión central: el regreso de la filosofía al salón de clases. Y si hacer filosofía implica asombrarse, preguntar y reflexionar en torno al mundo que nos rodea, la filosofía en el salón de clases implica necesariamente docentes pensando y reflexionando no sólo durante las sesiones del Programa de Filosofía para Niños sino, sobre todo, en torno a su propia práctica docente cotidiana.

El programa va más allá de su instrumentación

Además de los materiales que integran el programa y los contenidos filosóficos que éstos abordan, la especificidad y aporte de Filosofía para Niños al ámbito educativo radica en tener una metodología propia sólida y teóricamente fundamentada.

Esta metodología, por sus características, confronta la práctica docente cotidiana; confrontación que al ser recuperada permite al docente contar con un marco delimitado a partir del cual reflexionar en torno a su propio hacer, cuestionarlo,

confrontarlo, reconstruirlo, reconceptualizarlo y transformarlo.

Si esta metodología no es exclusiva para el trabajo con los materiales que ofrece el programa, se puede suponer que es transferible al resto de la práctica docente cotidiana. Las formas de transferencia o los enlaces entre esta metodología y el resto del curriculum no están dadas y es solamente el docente quien puede construirlos. Sin embargo, esta construcción no puede darse de manera prescriptiva sino que demanda un proceso de resignificación de la práctica.

Dadas estas implicaciones metodológicas del programa y debido a la confrontación que representa para la práctica docente cotidiana, ésta no puede ser ignorada en el proceso de formar docentes en el Programa de Filosofía para Niños. Más aún, este marco metodológico del programa, además de confrontar la práctica cotidiana de los maestros, ofrece una referencia al docente a partir de la cual recuperar, reflexionar, cuestionar e innovar en su práctica docente cotidiana.

Supuestos en cuanto a los docentes

Una buena parte de las ideas que fundamentan y orientan el trabajo de formación de docentes en el Programa de Filosofía para Niños tienen que ver con las personas a quienes se forma. Las personas que llevarán el programa al salón de clases son los docentes: protagonistas de la labor de formación, personas cuya profesión es promover el aprendizaje.

Así, uno de los supuestos más grandes se refiere al hecho de que los maestros tienen un bagaje conceptual y experiencial específico distinto al de aquellas personas que se desempeñan en otras áreas. Al ser introducidos al Programa de Filosofía para Niños, los maestros no son una "tabula rasa" (ni conceptual ni metodológicamente) dispuestos a asimilar de manera automática esta nueva forma de enfrentar y promover el conocimiento. De esta manera, considerando que el propósito no es formar meros instrumentadores del programa, se parte de los siguientes supuestos:

- Los docentes son personas que, dada la especificidad de su hacer y su formación, cuentan con un bagaje conceptual y experiencial rico así como con una historia de apropiación de saberes a lo largo de su carrera, los cuales cristalizan en formas de hacer particulares, organizadas dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales del lugar donde trabajan.

- Ni la formación en Filosofía para Niños ni la instrumentación del programa o la internalización de su metodología son inmunes a los esquemas conceptuales adquiridos por los docentes durante su formación; tampoco son inmunes a las formas particulares de promover el aprendizaje acuñadas por los docentes a lo largo de su experiencia ni a las condiciones espacio-temporales-culturales del contexto escolar donde se desempeña el docente.
- El éxito de la formación en el Programa de Filosofía para Niños así como el éxito de su instrumentación y de su trascendencia y permanencia en el curriculum dependerán del grado en que se incorporen el conocimiento y las reflexiones en torno a las implicaciones pedagógicas del enfoque metodológico del programa, más allá de la mera instrumentación; la práctica docente cotidiana que resulta del bagaje conceptual y experiencial del docente así como de sus formas particulares de promover el aprendizaje, y el contexto escolar en el que labora el docente, con las condiciones de tiempo, espacio, recursos y autonomía que la cultura de la escuela plantea.

Supuestos en cuanto a la práctica docente cotidiana

No es algo externo a la práctica lo que la transforma

Aquí, un supuesto básico es que la verdadera innovación educativa, así como la verdadera reforma educativa, no es prescriptiva sino que es producto de un proceso de transformación constituido por un acercamiento a la práctica que permite identificarla, pensarla y reflexionar en torno a ella desentrañando las lógicas que la atraviesan, sistematizándola, conceptualizándola y rediseñándola.

La contraparte de este supuesto es que ese análisis, esa reflexión y esa transformación no prescriptiva de la práctica no se dan de manera espontánea ni con el exclusivo referente de la práctica, sino que implica organizar conceptualmente la tarea de reflexión que se va a alimentar, por una parte, de la práctica docente cotidiana, y por otra, del Programa de Filosofía para Niños.

El Programa de Filosofía para Niños representa (por sus implicaciones teórico-metodológicas) un rico potencial para confrontar la práctica docente, recuperarla y reflexionar crítica y constructivamente en torno a la experiencia cotidiana para innovar en ella y transformarla.

La práctica docente cotidiana es un factor indispensable a tomarse en cuenta en la formación

de docentes en el Programa de Filosofía para Niños si se quiere evitar la fragmentación entre lo que se hace en este programa y lo que se hace en el resto de la práctica cotidiana.

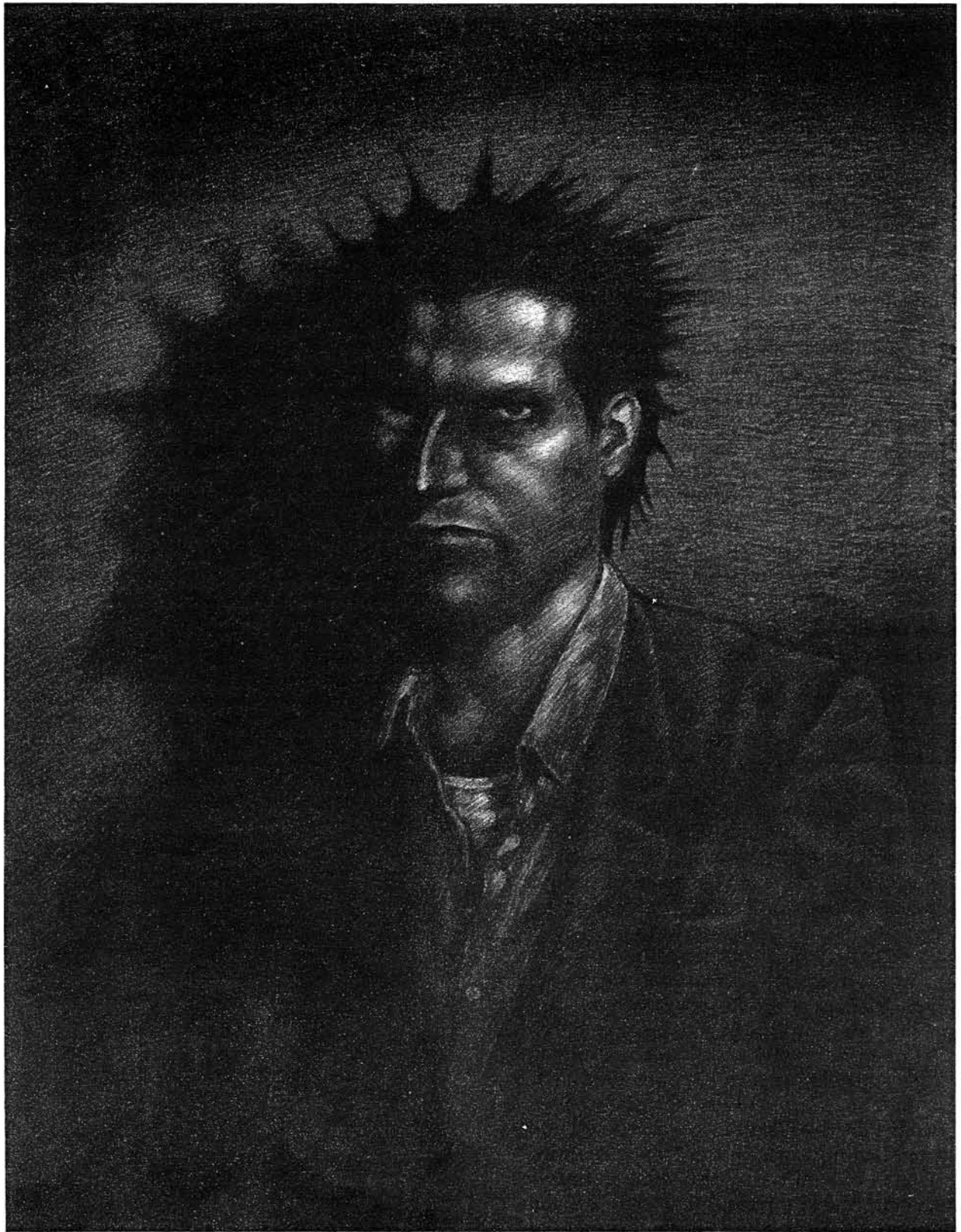
Por último, la revisión y el análisis de la práctica docente es un factor que se debe considerar en la formación de docentes en Filosofía para Niños si la intención es la transformación de la práctica educativa y la reforma educativa en general, y no solamente la instrumentación de una innovación más que corre el riesgo de ser suplantada por la próxima innovación que aparezca en el panorama educativo. ▲

Notas

1. El Programa de Filosofía para Niños, de Matthew Lipman, (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, Nueva Jersey, 1970) se propone desarrollar habilidades de pensamiento crítico en personas de los seis a los 18 años. Este programa retoma e integra los contenidos de la filosofía y recupera el diálogo socrático como mediación para promover la reflexión y desarrollar habilidades de pensamiento.
2. Paul, Richard W. *El pensamiento dialógico: el pensamiento crítico esencial para la adquisición del conocimiento racional y las pasiones*, Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
3. Lipman, Matthew. *Philosophical Practice and Educational Reform*, Montclair State College, traducción de Cynthia Duque, ITESO.
4. Cárdenas, Lourdes, Cynthia Duque y Mónica Velasco. "Proyecto Experimental con el Programa de Filosofía para Niños", ITESO. Maestría en Educación.
5. Duque, Cynthia y Sonia Reynaga. "Proyecto de investigación en el área de formación docente a propósito de una intervención escolar con el Programa de Filosofía para Niños", Maestría en Educación, ITESO.



FERNANDO DE LA MORA



FERNANDO DE LA MORA