

Comunidad de indagación y filosofía para todos en la UACM

PATRICIA DÍAZ HERRERA

Algunos de los retos que enfrentamos en la licenciatura en Filosofía e Historia de las Ideas de la UACM son disminuir la deserción estudiantil y aumentar la certificación de las asignaturas. En este trabajo presento y reflexiono sobre una estrategia de aprendizaje que resultó significativa para los estudiantes. Se trató de dos seminarios de Filosofía para niños que impartí en 2016 y 2018 empleando la metodología conocida como «comunidad de indagación». Ésta consiste en dialogar a partir de una lectura u otro material, planteando preguntas que fomenten el razonamiento coherente, la autocorrección de opiniones, la metacognición, el descubrimiento de alternativas para resolver problemas, entre otras habilidades de pensamiento crítico, creativo y ético. Los estudiantes aplicaron esta metodología con personas externas a la universidad y elaboraron informes sobre sus experiencias. En comparación con otros cursos que he impartido, en los grupos en los cuales seguí esta estrategia disminuyó la deserción y aumentó la certificación.

PALABRAS CLAVE: comunidad de indagación, filosofía para niños, pensamiento crítico-creativo-ético, estrategia de aprendizaje

Indagation Community and Philosophy for Everyone in UACM

Some of the challenges we deal with in the Philosophy and History of Ideas major at UACM are to decrease drop-out rates and to increase the number of students who pass the course. In this paper, I present and reflect on a learning strategy that was meaningful for the students. In two Philosophy for children seminars in 2016 and 2018, I used the methodology known as «community of inquiry». We start a dialogue using a reading or other materials, asking questions that foster coherent reasoning, self-correction of opinions, metacognition, and the discovery of alternatives to solve problems, among other critical, creative and ethical thinking skills. The students applied this methodology with people beyond the university and wrote reports about their experiences. In comparison with other courses I have taught, the groups following this strategy had lesser drop-out rates and more students who passed the course.

Keywords: Community of inquiry, philosophy for children, critical-creative-ethical thinking, learning strategy.

Abstract



El objetivo de este texto es presentar y reflexionar acerca de la estrategia de aprendizaje realizada en el seminario optativo Filosofía para Niños, impartido en los semestres 2016-I y 2018-I en el plantel San Lorenzo Tezonco (SLT) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)¹.

Uno de los propósitos del seminario fue que los estudiantes conocieran y aplicaran la metodología de comunidad de indagación (también conocida como comunidad de investigación o comunidad de diálogo; en adelante, CI) para trabajar como facilitadores con grupos de niños, jóvenes o adultos no especializados en filosofía. Más adelante se expone la evidencia para sostener que fue una estrategia efectiva, contribuyó a disminuir la deserción y aumentó el número de estudiantes que presentaron su trabajo de certificación.

La siguiente definición de la CI se encuentra en la publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *La filosofía, una escuela de la libertad*:

¹ La primera versión de este texto fue presentada en el Primer Coloquio de Experiencias de Aprendizaje en el Aula: Su Relación con la Permanencia de los Estudiantes en la Universidad, realizado en la UACM, SLT (14 de octubre de 2016) y organizado por el Programa de Integración. En ese coloquio, los profesores-investigadores compartimos estrategias de aprendizaje que empleamos en clases impartidas en la UACM y que coadyuvaron a evitar la deserción de nuestros estudiantes. Una segunda versión ampliada fue leída en el XV Congreso Mundial de Prácticas Filosóficas (Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas, 28 de junio de 2018). La investigación se desarrolló en el marco de los proyectos Lógica, Argumentación y Ontología. Problemas Teórico-Metodológicos y Aplicaciones Educativas, así como el de Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico (Grupo 056), aprobados en 2017 y 2018, respectivamente, por el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Se agradecen las observaciones de los dictaminadores anónimos.

Forma de trabajo [...] que coloca al grupo-clase en una situación que permite establecer interacciones cognitivas entre niños a partir de un interrogante que han elegido previamente mediante la lectura de un extracto de novela, y que han de discutir de manera racional y constructiva, lo más rigurosamente posible. La expresión tiene su origen en los trabajos de Peirce y Dewey (2011: 248).

El método empleado en el seminario fue una síntesis propia de los pasos detallados en: Lipman, Sharp y Oscanyan (1992), De la Cueva, *et al.* (2013) y Accorinti (2014). A continuación se presentan de manera breve algunas ideas clave que sirvieron de orientación para la experiencia que se describe.

El propósito central del programa de filosofía para niños propuesto por Lipman, Sharp y Oscanyan es ayudarles a aprender a pensar por sí mismos. Según estos autores,

los profesores deberían aprender con los mismos procedimientos que esperan emplear en el aula. Si es deseable que en el aula haya discusiones y se eviten las lecciones magistrales, en las escuelas pedagógicas debería haber tan poca lección magistral y tanta discusión como fuera posible. Si el profesorado de los niños debe fomentar el pensar por uno mismo, el profesorado de las escuelas universitarias debe alentar a los que se están formando para que piensen por sí mismos (1992: 48-49).

Este propósito se consigue mediante el diálogo a partir de una lectura u otro material que sea significativo para el grupo, de manera que los participantes

expresen mutuamente sus ideas, aprendan a escuchar las respuestas de sus pares, superen la sensación de que lo que tienen que decir es algo absurdo o inadecuado, comprobándolo

con el grupo, de tal manera que las experiencias de los demás también constituyan un aprendizaje. (Accorinti, 2014: 25).

El diálogo es moderado por la facilitadora, quien interviene para plantear preguntas que fomenten el razonamiento coherente, la autocorrección de opiniones, la metacognición, el descubrimiento de alternativas para resolver problemas, entre otras habilidades de pensamiento crítico, creativo y ético.

Debido al modelo pedagógico de la UACM, los estudiantes de Filosofía e Historia de las Ideas, en general, han tenido experiencias similares en otros cursos que buscan acompañarlos en el proceso de aprender a aprender, los cuales no son de carácter expositivo ni centrados en los docentes². Por ello, tanto el grupo de 2016-1 como el de 2018-1 se mostraron con buena disposición para convertir el aula en una CI, que incluye los siguientes rasgos:

una genuina comunidad de investigación se basa en el respeto mutuo y el compromiso voluntario por parte de sus integrantes en una búsqueda común. Por «investigación» se quiere dar a entender la constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante (Accorinti, 2014: 25-26).

En ambos semestres, se realizaron varias sesiones en las que se utilizó una adaptación de la secuencia didáctica que Lipman y otros autores sugieren. Se emplearon distintos tipos de textos y otros detonantes —por ejemplo, materiales didácticos que se ponen a consideración del grupo al ini-

² De hecho, los traductores de la versión al castellano señalan algunas coincidencias entre esta propuesta y la de Paulo Freire (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992: 14).

cio de la sesión—. Los materiales incluidos eran apropiados para diferentes edades. Al practicar los pasos, los propios estudiantes pudieron constatar las ventajas y dificultades del trabajo en CI, para posteriormente replicarlos con un individuo o grupo. En las sesiones, se modelaron las funciones del facilitador y se respondieron las críticas y dudas que plantearon los alumnos.

La secuencia didáctica de la CI que se propone para ser aplicada con niños o jóvenes consiste en los siguientes pasos, para una sesión de sesenta minutos (De la Cueva *et al.*, 2013: 23-26).

I. Apertura: (1) Presentar la regla de la CI; quien quiera participar deberá alzar la mano para pedir la palabra y esperar su turno, así como escuchar a sus compañeros con respeto. (2) Organizar en círculo al grupo. Duración: 5 minutos, aproximadamente.

II. Desarrollo: (1) Leer en voz alta y de manera colectiva un texto breve, o bien presentar al grupo el detonante que previamente el facilitador haya elegido (video, canción, imagen, juego, dinámica, etcétera). (2) Plantear una pregunta sobre el texto o detonante. Si el grupo es grande, se dividirá en equipos. Cada estudiante o equipo planteará una interrogante. (3) Un estudiante o representante del equipo apuntará la pregunta en el pizarrón (o material del que se disponga). Duración del paso 1 al 3: 15 minutos, aproximadamente. (4) Una vez que estén anotadas todas las preguntas, se pueden realizar diferentes actividades, por ejemplo: (a) analizarlas: ¿son preguntas claras, entendibles para todos?, ¿son abiertas?, ¿contienen supuestos?; (b) clasificarlas entre todos, para lo que se deberá proponer criterios que agrupen las preguntas que se parezcan; (c) vo-

tar por una pregunta o elegirla al azar para iniciar el debate entre todos. (5) Discusión en plenaria con preguntas de seguimiento por parte del guía. Éstas han de fomentar habilidades de pensamiento crítico, creativo y ético, por ejemplo: ¿en qué te basas para decir eso?, ¿alguien piensa de manera diferente?, ¿de qué otro modo puedes expresar lo que dijo tu compañera?, ¿puedes dar un ejemplo de lo que dices?, ¿cómo te sentirías si estuvieras en esa situación? Duración del paso 4 al 5: 30 minutos, aproximadamente.

III. Cierre de la sesión: Elaborar un dibujo o compartir reflexiones finales de cada estudiante en plenaria. Pueden plantearse preguntas para que el grupo se autoevalúe, por ejemplo: ¿nos escuchamos todos?, ¿hubo acuerdos?, ¿aprendimos algo nuevo? Duración: 10 minutos, aproximadamente.

Antes de la sesión, el guía debe preparar un plan de discusión que conste de varias preguntas acerca del texto o detonante; éstas servirán para orientar la discusión de ser necesario y deben enfocarse en los conceptos que busquen discutir o las habilidades, actitudes y valores que se proponga fomentar en el grupo. El guía las planteará si los participantes no lo hacen o si se alejan demasiado del tema por considerar.

A continuación se proporciona un ejemplo de una de las sesiones en CI que resultó particularmente fructífera en el semestre 2016-I. Inició con el detonante de la siguiente versión de la fábula *El puercoespín y los topos*, de Esopo:

Se acercaba el frío invierno y el puercoespín buscaba un hogar. Encontró una cueva acogedora, pero vio que estaba ocupada por una familia de topos. «¿Les molestaría si comparto su hogar durante el invierno?», preguntó

el puercoespín a los topos. Los generosos topos aceptaron y el puercoespín se mudó con ellos. Pero la cueva era pequeña y cada vez que los topos se movían, las agudas púas del puercoespín los rasguñaban. Los topos aguantaron la incomodidad lo más que pudieron. Finalmente, se armaron de valor para dirigirse al visitante. «Te rogamos que te vayas», le dijeron, «y que nos dejes la cueva a nosotros nuevamente». «¡Oh no!» respondió el puercoespín. «Este lugar me queda muy bien» (citado en Lawhead, 2003: 506. Traducción propia).

Después de leerla entre todos, se les mostró el siguiente ejemplo de plan de discusión basado en la fábula, con el fin de que tuvieran una idea de cómo podrían trabajar en una sesión:

1. ¿Cuál es el problema?
2. ¿Cuál es la mejor forma de resolverlo?
3. ¿Qué aspectos hay que tomar en cuenta?
4. ¿Qué normas o principios aplicarías para resolverlo?
5. ¿Cuál podría ser la moraleja de esta fábula?

Por equipos, se dedicaron a responder las preguntas y la discusión se prolongó casi durante las tres horas de la sesión del seminario, pues a los estudiantes les resultó muy interesante proponer soluciones, comparar y justificar sus puntos de vista acerca del problema. Una de las estudiantes compartió una experiencia personal similar a la del texto: había invitado a una vecina con hijos, en problemas económicos, a vivir en un cuarto de su casa. Después de un año, la alumna ya no pudo sostener la situación debido a que le estaba ocasionando problemas con su pareja y sus propios hijos. En ese momento, todo el grupo se volcó a proponerle alternativas de acción; compartirle datos de

organizaciones no gubernamentales para madres solteras; a cuestionar o evaluar las opiniones que se iban expresando, entre otras intervenciones. Posteriormente, organizaron una colecta para la familia que la estudiante había recibido en su casa. Al final del semestre, el grupo le entregó lo recaudado. Resultó sorprendente ver tan motivados a los alumnos y que las acciones propuestas para resolver el problema real hubieran surgido a partir de la lectura y discusión colectivas. La identificación de un problema real o significativo y el planteamiento de soluciones en conjunto son, precisamente, algunas de las metas de la CI.

Como parte de la certificación, los estudiantes diseñan una sesión de CI para acercar la filosofía a un individuo o grupo, aplican su plan de sesión y elaboran un informe de la experiencia, que incluye evidencias de las actividades realizadas, ya sea con niños o adolescentes. El seminario de 2016-I tuvo treinta estudiantes inscritos; aproximadamente el 70 % asistió durante el semestre. Se inscribieron a la certificación veinticinco estudiantes, veintitrés de ellos presentaron su informe y se certificaron. En el semestre 2018-I, hubo veintisiete inscritos y dos oyentes en el curso; asistieron regularmente veinte personas. Se inscribieron veintiún estudiantes a la certificación y, de ellos, diecinueve se certificaron.

La asistencia a estos seminarios fue mayor que en otros cursos que se han impartido y la deserción fue menor. Se considera que los estudiantes permanecieron al sentirse involucrados en un proyecto de aplicación en casos reales, o bien en comunidades más allá del contexto académico —por ejemplo, en jardines de niños, primarias, secundarias, bachillerato o con familiares con quienes realizaron sus

prácticas—. En abril de 2018, se tuvo la oportunidad de dar un taller de filosofía para niños como parte de Semilla, Festival Internacional del Libro y la Lectura, Tezonco³. Varios universitarios colaboraron activamente con cuatro grupos de niños y adolescentes —en algunos casos, incluyeron a sus madres—, y que eran vecinos de colonias aledañas al plantel. En éstos se abordaron diversos temas, como el acoso escolar o *bullying* y los derechos de los animales. Los estudiantes llevaron la filosofía más allá del aula, pues interactuaron con personas externas a la UACM.

A este tipo de intervenciones se refiere la UNESCO cuando recomienda la difusión de la filosofía no sólo como disciplina académica para especialistas, sino también como un derecho de todos porque, al invitar al cuestionamiento de opiniones y al diálogo racional, se promueve la formación de personas conscientes, autónomas, así como de una ciudadanía reflexiva y abierta a la pluralidad.

La comunidad de investigación o la discusión con un propósito filosófico son formas de debate. Y como no hay democracia sin debate, el aprendizaje del debate en la escuela asegura una educación para la ciudadanía democrática. [...] [Los niños y adolescentes] aprenden a atreverse a hacer uso de la palabra, a poner a prueba sus ideas, a ser escuchados. Se trata de una actitud que refuerza la autoestima. Asimismo, el niño puede vivir en las discusiones con sus compañeros la rara experiencia del desacuerdo en la coexistencia pacífica, con conflictos socio-cognitivos sobre las ideas que no degeneran en conflictos afectivos entre personas, de la escucha y del respeto de la diferencia. (UNESCO, 2011: 15).

³ Véase el sitio: <https://www.festivalsemillauacm.org/ninos-2>



Otro resultado positivo fue éste: el número de estudiantes que presentaron el trabajo de certificación en ambos semestres fue mayor que en otros cursos que se han impartido. El informe de la experiencia para certificar resultó ser un trabajo accesible para aquéllos a quienes les resulta difícil redactar ensayos filosóficos. La hipótesis que deriva de lo anterior es que, para algunos estudiantes, es indispensable partir de casos concretos para elaborar sus reflexiones, punto de partida que no siempre se toma en cuenta en las licenciaturas en Filosofía.

En conclusión, las experiencias en estos seminarios llevan a pensar que existe mayor probabilidad de que los estudiantes permanezcan en los cursos cuando:

1. Tratan temas que pueden vincular con sus experiencias previas o actuales
2. Encuentran cómo aplicar el material abordado en el aula a casos concretos.

Es decir, con base en lo anterior se considera confirmada la importancia de emplear materiales que sean significativos para los estudiantes y de recuperar sus saberes previos. Asimismo, se pudo constatar que disfrutaron de la estrategia conocida como aprender haciendo y del aprendizaje cooperativo que hace posible la CI.

Referencias

Accorinti, S. (2014). *Filosofía para niños: Introducción a la teoría y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

De la Cueva, A., González, C., Pérez, C., Elguera, J. R., Nepote, L. B., Treviño, N. D. y Ramírez, V. F. (2013). *Programa de estudios de temas de filosofía: Bachillerato tecnológico*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior.

Lawhead, W. F. (2003). *The Philosophical Journey: An Interactive Approach* (2ª ed.). Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill.

Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula* (Trad. Echevarría, E., García, M., García, F. y De la Garza, T. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

UNESCO (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: UNESCO/ Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa.

