

# Educación y filosofía con niños y niñas

**Juan Estanislao Pérez**

Universidad de Valparaíso

## Resumen

El presente artículo analiza la educación como el componente constitutivo básico del desarrollo humano y social, unido a los procesos reformistas en los que sustenta la educación formal y los aportes metodológicos que hace el cognitivismo al Programa Filosofía con Niñas y Niños. Se reflexiona el proceso reformista impuesto en Chile en los últimos años y se busca poner de relieve la relación existente entre el Programa y el desarrollo de las habilidades, destrezas y capacidades cognitivas junto al rol de educadoras y educadores en este proceso.

## I

La educación se ha constituido ciertamente en un serio problema en la época actual instaurándose definitivamente como un tema país de alta importancia en la agenda nacional. Ello se debe a algunas cuestiones constitutivas suyas que son relevantes al momento de precisar los caminos por donde transitar para la consecución de sus fines que buscan incrementar y enriquecer el despliegue de la extraordinaria potencialidad humana. Entre aquellas cuestiones de mayor relevancia están las que se identifican con la concepción de ser humano, de quien surge y a quien está dirigida la acción socioeducativa propiamente tal; el currículo y el marco sociopolítico al que se encuentra sujeta.

A ello hay que agregar la perspectiva teórica en la que se funda el acto educativo, junto con los fines y propósitos sobre los que se levantan y orientan los procesos educacionales, las metodologías y evaluaciones; las relaciones institucionales unidas a la cultura organizacional

y sus estructuras, que se generan a partir del proceso educacional y que, al mismo tiempo, lo circunscriben. Se suman también los profesionales de la educación y el tipo de relación con el medio social, entre muchos otros aspectos. Todos ellos se caracterizan, indudablemente, por la complejidad de su naturaleza a la vez que complejizan del mismo modo, el universo en el que se concreta el proceso de aprendizaje.

Los dominios que circunscriben el acto educativo resultan ser a lo menos dos, el primero se refiere a los seres humanos que participan en él y que se relaciona con las preguntas de quién enseña y quién aprende. En éste sentido reconocemos que ha habido varias propuestas; sin embargo, entre las mayormente recurrentes hay dos, la que está concebida a partir de una relación jerárquica –verticalista, esto es, que enseña el profesor que es quien sabe y aprende el alumno, el que está sin luz, y que como tal y por estar ciego, no sabe. Este modo de asumir la educación es el que más ha pesado en la historia y cientos de generaciones han sido instruidas, y continuarán siéndolo bajo este enfoque, ignorando el tremendo potencial que se despliega al momento de tener en consideración el universo cognitivo y socioafectivo que los estudiantes poseen como las personas que son. Ello ocurre a partir del procesamiento que han generado en la conceptualización de la materia prima obtenida de su experiencialidad en la vida social

En los últimos años ha surgido con mucha fuerza un segundo enfoque que se caracteriza porque busca que el acto educativo sea relacional - dialógico, de horizontalidad recíproca en donde docente y estudiante se reconocen como sujetos en proceso de aprendizaje permanente dando sentido así a un acto humano trascendente. Algunos van más allá señalando que la perspectiva es más bien una relación circular dialógica, en la que uno potencia al otro influyendo en la manera en que ambos tienden a asumir el mundo que viven, reflexionándolo, evaluándolo y proyectándolo; en suma, reelaborándolo dinámica y activamente potenciando la construcción permanente del universo individual y social humano.

El sentido colaborativo y cooperativo que hoy se quiere que sea asumido por la educación, encuentra aquí su concreción.

Docentes y estudiantes se enseñan y aprenden en el transcurso del acto educativo, aún, claro, no del mismo modo y precisamente en un mismo acto. Con ello se reconoce que las situaciones en este acontecer no son uniformes, porque se generan conflictos y tensiones propias a

---

partir de las presiones por instaurar unas u otras visiones de la realidad que como humanos se viven en este mundo.

Es indudable que estos dos enfoques absolutamente contrapuestos, juegan hoy un rol muy importante al momento de definir las modalidades educativas porque expresan en sus modalidades una concepción acerca de la educabilidad del ser humano, cuyas características diferenciadoras son significativamente relevantes al momento de definir aquello que caracteriza el ser que es el humano y qué hace que hombres y mujeres deban, por lo tanto, ser educados.

Existe actualmente un amplio consenso acerca de la importancia que tiene la educación como el factor principal para hacer posible el proyecto modernizador en los términos sociopolítico y económico que busca el desarrollo del país. A esto se debe la promoción de una nueva forma educativa acorde con esa perspectiva para lograr, según se afirma, un mayor aporte cualitativo a los ingentes esfuerzos tendientes al logro de tal desarrollo. Para ello se estimula un nuevo estilo de gestión pública en educación incentivando, entre otros importantes aspectos, la innovación pedagógica, la transformación de las tradiciones y el cambio de la inercia de la cultura centralista que ha caracterizado a la educación chilena desde sus comienzos, hecho que ha conducido a que el sistema educativo se haya caracterizado por ser autoritario, enciclopédico, memorístico y que por medio de sus estructuras normativas, ha apartado a los estudiantes de la inmensa variedad de la vida obstaculizando su activa participación en ella, además de desarraigarlos y encapsularlos en un presente permanentemente fragmentado. Esta son algunas de las razones de por qué no se obtienen importantes resultados en beneficio de su propio desarrollo si, además de todo, observan la propia naturaleza como un escenario por sobre el medio natural para ser vivenciado.

La historia informa que en muchos países los sistemas educacionales fueron impuestos para incrementar la productividad nacional, inculcando hábitos de obediencia, lealtad y disciplina. Hoy la situación no ha cambiado sustancialmente porque al sistema educacional se le está adjudicando preferentemente un tipo de productividad orientando a las jóvenes generaciones hacia metas relacionadas, en gran medida, con el crecimiento económico.

Con esta manera reductiva de considerar la educación como un mero adiestramiento instructivo y capacitación para el desempeño

eficiente y eficaz para la vida del trabajo y responder a las exigencias cada vez más altas de la economía del mercado, el ser humano pasa a convertirse en un recurso más y se le instrumentaliza para mano de obra como parte de un proyecto eficientista y tecnocrático. Con ello sólo se logra abolir lo humano y se banaliza el genuino sentido de la educación junto con impedir una respuesta también humana a la problemática del mundo contemporáneo.

En esta línea el sistema educacional se muestra anacrónico y disfuncional porque, entre otros aspectos, no responde a las reales necesidades de las personas, conduciéndolo al logro de destrezas para que los educandos se desempeñen eficazmente dentro del marco económico pragmático.

En la actualidad se afirma que la escuela y la enseñanza son cada vez más irrelevantes para las grandes empresas del planeta. Algunos han llegado al extremo de señalar que en las escuelas no se enseña nada que sea significativo para la vida de cada uno de los estudiantes que no sea el cómo saber cumplir órdenes. Se cree “educar” sobre la base de ideas e interpretaciones convencionales que se aceptan por sí, perpetuándose un modelo reduccionista y mecánico acerca de la naturaleza, del mundo y del ser humano. Visto así la escuela no pasa de ser reproductora de modelos sociales desiguales y patrones culturales que en algunos casos están caducos y estimula el exitismo y la competitividad propiciando el individualismo.

Desde esta perspectiva la escuela desecha los contenidos socioculturales básicos que configuran la realidad social de los educandos e impone un patrón cultural hegemónico que, como resultado, produce un desfase entre la dinámica que intenta imponer la escuela y el contexto familiar y social al que pertenecen niños y niñas. De este modo la expresión de su propia cultura, sus imágenes, sistema creencial empírico y representaciones simbólicas propias, poseen escaso valor y mínima significación en su propio proceso de aprendizaje con lo cual se produce una contradicción severa.

Teniendo esto a la vista se ha realizado en Chile en el transcurso de los últimos, un esfuerzo sin precedentes en su historia, para llevar a cabo una Reforma Educacional cuya esencia es la modificación curricular destinada a modernizar todo el sistema; esto es, desde los contenidos y prácticas pedagógicas hasta los contextos de aprendizaje inmediatos de niñas y niños tales como infraestructura, modalidades

---

de enseñanza, textos y material didáctico, incluida además, como una variable de la mayor importancia, la formación inicial docente.

En este marco la educación se concibe y se genera en el proceso modernizador que busca adecuar todo el sistema educativo de manera tal que responda efectivamente a los constantes desafíos y demandas cada vez más crecientes de una sociedad que atraviesa por una profunda transformación sociopolítica y económica.

La sociedad exige hoy a la educación respuestas oportunas, válidas y pertinentes para (a) saber hacia dónde y cómo se encamina, y (b) para comprenderse a sí misma y buscar, consiguientemente, las alternativas que le permitan un desarrollo armónico y equilibrado. Con la finalidad de dar respuesta a ello, el proceso reformista ha definido dos pilares básicos (a) la calidad del proceso educativo y (b) la equidad en la distribución del servicio educativo, buscando ofrecer una oferta diversificada y de calidad acorde con los desafíos y necesidades sociales.

El desarrollo sociopolítico unido al crecimiento económico sólo será viable y con sentido de futuro, solo si la educación lo une al desarrollo de cada ser humano y los concilia en aras de una humanidad más plena y auténtica. Una educación de calidad para todos, que distribuya los códigos culturales de la modernidad respetando la diversidad sociocultural; que estimule una sólida formación moral; que forme ciudadanos democráticos y solidarios y que además prepare para la vida del trabajo entendido no como un fin en sí mismo, sino como un medio importante para vivir. Formar un ser humano capaz de hacer su propia historia, autónomo, dispuesto y capaz de elaborar un proyecto propio de vida personal y social. En otras palabras, la calidad de la educación va unida a la formación de personas capaces de hacer una adecuada lectura de la realidad y reinventarla, construyendo proyectos sociales, políticos y culturales destinados a su desarrollo personal y sociocomunitario, salvaguardando y viviendo activamente su propio medio ambiente.

La calidad de la educación, en este sentido, pasa por los procesos de innovación que están indisolublemente ligados a los procesos de autotransformación.

La tarea fundamental, insoslayable e irrenunciable hoy, está destinada a elevar la calidad de vida unida a la búsqueda de caminos que conduzcan a un desarrollo efectivamente sostenible de la ciudadanía en su conjunto y esto importa dedicar la mayor atención posible a la

educación, considerada justamente como un factor sustantivo en la realización de esta tarea, porque ella articula la movilidad social, la integración cultural y el desarrollo productivo, unida a su reconocida importancia como medio insustituible para la formación de la identidad y de la personalidad de los seres humanos. En este sentido se comprende que el eje axial para la preeminencia del saber y de los procesos que lo acompañan es la educación, y que son precisamente los educadores quienes hacen posible su apropiación y desarrollo por medio de los fundamentos filosóficos que permiten, a su vez, reflexionar sobre los fines, propósitos y medios educativos, como lo demuestra claramente tanto la concepción como la selección de los contenidos constitutivos del Currículum destinado a que el formación socioeducativa conduzca a la propuesta y realización de acciones en busca de un orden social necesariamente justo.

La realidad hoy exige que sea desde la Filosofía donde comience el pensamiento educativo, porque ella es el sustento que reflexiona toda la existencia humana dándole sentido y perspectiva a la formación de las nuevas generaciones en el ámbito de un proceso educativo crítico, reflexivo y creativo.

Sin fundamentos filosóficos no existe educación, porque la existencia del hombre le es anterior, esto permite afirmar que el pensamiento filosófico sustenta la práctica educativa, por eso la orienta hacia la formación de un ser humano y de una sociedad que pueda responder a las actuales circunstancias socioculturales de un mundo convulsionado por la globalización, teniendo como fines la plena realización de lo humano.

## II. a

En este contexto se reconoce que ha habido en el país un importante movimiento reformista destinado al mejoramiento de la calidad de la educación para lo cual, entre otros importantes aspectos, se han reformulado planes y programas para orientar el quehacer docente en el aula hacia la consideración de los contextos socioculturales en los que efectivamente se desarrollan las vidas de los estudiantes. Esto se debe a la fuerte influencia que ellos tienen en los modos como niños y niñas construyen y organizan los significados que orientan y otorgan sentido a sus vidas, configurando las bases para la manifestación de sus modalidades comportamentales. Y este es un factor decisivo

---

al momento de plantear un estilo de educación basado en la Filosofía con Niñas y Niños para lo cual es necesario buscar, además de los contenidos a tener en cuenta en este hacer, las estrategias metodológicas que sean pertinentes para el logro de los propósitos que ella tiene. Este importante trabajo requiere de la formación de una nueva generación de educadores que estén dispuestos a colaborar decididamente en la formación de personas ordenando una nueva forma de educar para formar seres humanos capaces de construir su propia historia, autónomos y capaces de elaborar un proyecto propio de vida personal y social, a partir de una actitud crítica reflexiva. Dentro de este contexto es que se inscriben los objetivos y contenidos educacionales que exige la educación para servir a las necesidades de un desarrollo a escala humana y es precisamente en esta línea, que particularmente se concibe una Filosofía con Niñas y Niños.

Niños y niñas que crecen con la libertad de explorar distintos mundos lograrán adquirir, finalmente, un conocimiento sólido que no será mero repertorio de proposiciones leídas de libros y memorizadas, sino el tramado de conexiones intuitivas, formadas mientras su mente vaga en un ir y venir de manera también no lineal, abriendo preguntas y construyendo respuestas a temas relacionados básicamente con su propia existencia.

La experiencia enseña que la mayoría muestra un vivo interés por la exploración interactiva de su mundo inmediato. La diversidad de experiencias posibles es lo suficientemente amplia como parece para que niños y niñas, según sus diferencias individuales, encuentren sus propios estilos. Sin embargo, y aun reconociendo este hecho, la escuela busca imponer una uniformidad que sofoca a los niños y las niñas que desarrollan estilos intelectuales o cognitivos diferentes. Una escuela homogénea para una población estudiantil que se supone también homogénea, no hace sino obstaculizar los fines y propósitos de una educación que busca el mejoramiento de su propia calidad. Desde esta perspectiva se hace necesario levantar una educación que propicie el crecimiento de las potencialidades humanas innatas.

Una educación auténtica solo puede llevarse a cabo en una atmósfera de libertad; libertad de preguntar, de expresarse y de discutir. Educar para desarrollar la capacidad de optar y de ser responsable en un sentido verdadero y profundamente ético. Responsable se ha dicho no solo de sus sueños y errores, sino también de su mundo consciente y de esas profecías suyas creadoras de realidades. Esta responsabilidad ple-

na significa también su plena libertad. Educar para la plena conciencia de que cada cual es el inventor de su propia realidad, que lo conducirá a la posibilidad siempre presente de forjarla de otra manera en la búsqueda de su propia realización.

Se necesita levantar una educación sobre principios que incluyan la utilización de la diversidad, el valor de la cooperación y del equilibrio junto con los derechos humanos y la justicia como condiciones para la mantención y fortalecimiento de la paz, y proclamar los valores universales tales como la búsqueda del significado del amor, compasión y sabiduría, de la verdad y la armonía; es decir, buscando orientar la educación hacia aquello que es lo más universalmente humano. Orientarla hacia el cultivo en las jóvenes generaciones de un auténtico aprecio por la profunda interconexión de toda la vida.

Se necesita, finalmente, rescatar la educación de la función instrumentalizadora al servicio exclusivo de las políticas económicas a la que ha sido conducida en detrimento de los aspectos esenciales del desarrollo humano. Un cambio en este sentido, provocaría desarrollo del autoconocimiento, autodisciplina y entusiasmo genuino por aprender. Hay que reinterpretar la educación y su rol en la sociedad y comprenderla como un factor principal del desarrollo en un camino auténticamente humanizador.

Tal como se la señalado, el objetivo troncal es elevar la calidad de vida unida a la búsqueda de caminos que conduzcan a un desarrollo efectivamente sostenible de la ciudadanía en su conjunto, y en este esfuerzo importa dedicar la mayor atención posible a la educación, considerada justamente como un factor sustantivo en la realización de esta tarea, porque ella articula la movilidad social, la integración cultural y el desarrollo productivo, unida a su reconocida importancia como medio insustituible para la formación de la identidad y de la personalidad de los seres humanos.

En este sentido se comprende que el eje axial para la preeminencia del saber y de los procesos que lo acompañan es la educación, y que son precisamente educadores y educadoras quienes hacen posible su apropiación y desarrollo que permiten, a su vez, reflexionar sobre los fines, propósitos y medios educativos, como lo demuestra claramente tanto la concepción como la selección de los contenidos integradores del currículum, destinado a que la formación socioeducativa conduzca a la propuesta y realización de acciones en busca de un orden social

justo.

Esto hace que la Reforma iniciada en los años '90, sea considerada como un valioso instrumento que aspira a potenciar los procesos de transformación que vive el país y sugiera desde sus resultados lineamientos para un plan marco de desarrollo nacional, estimulando para ello los ajustes necesarios a la educación en el ámbito de los cambios socioculturales actuales que ordenan el mundo de estos tiempos y los ineludibles modos de percibirlo y experienciarlo, evaluarlo y proyectarlo.

## II. b

Es claro que aquí entra en escena el proceso de aprendizaje que se realiza al interior de las aulas y cuyo quehacer concita ahora una incrementada atención y mayor preocupación, porque en su interior se juega en definitiva el éxito y futuro de los procesos reformistas. Las aulas se perfilan como espacios vitales en los que confluyen simultáneamente aspectos sustantivos relacionados directamente con la problemática sobre (a) qué y cómo aprenden niños y niñas, y (b) el modo como se llevan a cabo los actos y acciones de la mediación destinados a resolver las tensiones y conflictos que permanentemente se generan en el transcurso del hacer correspondiente a las preguntas anteriores.

Las relativas al por qué y para qué aprenden niñas y niños corresponden más bien a las orientaciones del proceso enseñanza – aprendizaje, de modo que por ello pasan a ser contextualizadoras suyas e implican los propósitos y objetivos de los procesos reformistas. Pero además, las preguntas que también emergen como modulares por su influencia en este proceso son dónde y cuándo aprenden, porque hacen referencia a los espacios intra y extraescolar. En suma, las preguntas señaladas se corresponden con las racionalidades que enmarcan el quehacer socioeducativo, teniendo en consideración que ellas se corresponden, a su vez, con el horizonte epistemológico al que responde el hacer pedagógico.

De la primera pregunta desde la cual se desprende todo acto educativo, relativa al ser que se educa y educa, se desprenden otras tales como por qué se enseña y por qué se aprende, para qué se enseña y para qué se aprende, qué se enseña y qué se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende, cuándo se enseña y cuándo se aprende, dónde se

enseña y dónde se aprende, con qué y con quiénes; es decir, tal como se observa, las preguntas recorren un amplio espectro que atraviesa desde la dimensión filosófica, pasando por la socioantropológica hasta la estrictamente pedagógica.

Estas preguntas que parecen obvias apuntan a una que resulta ser central en educación y que permite comprender la tarea educativa en toda su dimensión y trascendencia y esta es la pregunta por el sentido respecto de lo que se hace, con quién, para qué y por qué se hace lo que se hace. Hacer la pregunta por el sentido es interrogar el acto educativo desde la filosofía y esta pregunta por el sentido es la que quiere responder el Programa de Filosofía con Niñas y Niños y para ello modela un tipo de programa de acción poniendo énfasis en que ellas y ellos puedan ingresar desde sus propios y particulares universos ideacionales, cognitivos y socioemocionales, íntimos en el diálogo consigo mismo y compartidos en relación con su desenvolvimiento social.

El Programa de Filosofía con Niñas y Niños entra en una relación directa con las singulares modalidades acerca de qué y cómo aprenden, y de qué y cómo piensan, buscando incorporarlos activamente en su propio proceso del conocer, plasmando en sus estructura cognitivas aquellos mismos contenidos generados en sus propios procesos del filosofar; contenidos que son sustantivos para la comprensión del mundo que viven y sus posibilidades de transformación y cambio en cuanto que al preguntar y preguntarse, al interrogar e interrogarse, también de un modo u otro se gestan tipos de respuestas que orientan la transformación y el cambio.

Las preguntas referidas al qué y al cómo, describen el proceso socioeducativo y las referidas al por qué y para qué, lo explican. Todas ellas son pertinentes a los ámbitos intra y extraescolar, teniendo cada cual mayor o menor énfasis según sea la racionalidad en la que sustente el acto socioeducativo.

Respecto del proceso enseñanza – aprendizaje, y en términos generales, éste:

(a)

Se orienta a la búsqueda y obtención del conocimiento por medio a su vez de un tipo de información apropiada que debe responder incuestionablemente a la curiosidad e intereses propios de niños y niñas,

---

porque de otra manera el proceso en sí mismo no tendría ningún sentido. Respecto de esto es conveniente señalar que los docentes deben necesariamente estar realizando mapeos acerca de los intereses de los educandos, a la vez que también deben ser capaces de generarlos a partir de procedimientos pedagógicos. Esto es significativamente relevante porque incita además a educadoras y educadores, a generar y aplicar tipos de tratamientos metodológicos que sean atractivos y cautivantes para los educandos al mismo tiempo que para ellos mismos, transformando el quehacer pedagógico en una extraordinaria aventura en busca del conocimiento y hace posible que desde una práctica pedagógica atingente se logren aprendizajes efectivos, colaborando a que niñas y niños descubran las posibilidades de avanzar en el desarrollo de su propio conocimiento por medio de un proceso autónomo en el que los docentes se transformen en facilitadores y mediadores activos.

Para algunos, lo que permite que la educación tenga ese carácter es su vinculación con el manejo y la construcción del conocimiento considerando los aspectos más decisivos de los cambios modernos, y el componente cualitativo esencial en este sentido es que ella representa, a su vez, una oportunidad que se revela fundamental para potenciar la capacidad de construir, justamente, por la vía de la elaboración del conocimiento. Tanto la adquisición como el proceso de construcción del conocimiento, es un camino para el logro de los fines que son consubstanciales a la educación y que están íntimamente ligados con los fines y los valores humanos. Además, y por otra parte, la educación aparece como factor esencial del desarrollo porque es evidente su implicancia en el ámbito económico y tal como están las cosas en el presente, es innegable que el sistema productivo competitivo moderno depende sustancialmente de la calidad del conocimiento allí invertido y ello va ligado inmediatamente a los logros del proceso educativo

El hecho de que en la búsqueda de la información y posterior generación y apropiación del conocimiento se pongan en juego los intereses de niñas y niños, significa reconocer que el proceso socioeducativo les está destinado y enfatiza su hacer, por tanto, a partir de ellos y ellas asumiéndolos como protagonistas activos suyos, buscando lograr los despliegues cognitivos interactivos y adecuados tanto individuales y sociales.

Desde esta perspectiva constructivista, se concibe la idea de estudiantes estratégicos a partir del planteamiento de Garrido y Labbé (2001), que responden con mayor claridad al planteamiento que se ha

venido formulando. Para ellos “El alumno estratégico debe entonces distinguir entre conocer una información y pensar en cómo y cuándo usarla, es decir, analizar conscientemente en función de las condiciones en que decide una actuación de una determinada manera.

Se trata de un proceso decisional sobre la base de un conocimiento estratégico o condicional. A este proceso se le llama estrategia”.

Los mismos autores concluyen acertadamente que para alcanzar los objetivos destinados al logro de estudiantes estratégicos, es necesario situarse y actuar en el espacio que circunscribe la referencialidad básica social que a ellos y a ellas pertenece. Al respecto señalan:

“Este contexto específico requiere de un perfil de actuación pedagógica que se sitúe desde una perspectiva sociocultural...”

En síntesis, conducir a los estudiantes a la adquisición, procesamiento y organización de la información, que responde a sus estructuras cognitivas concordantes con sus etapas de madurez, valorando la calidad de los contenidos de la información lograda y potenciar la actitud crítica en torno a ellos, para orientarlos luego al interior de los propios entornos por medio de un procesamiento experiencial, es colaborarles en la comprensión de los códigos sociales y culturales configuradores de la vida que socialmente hacen en sus respectivos segmentos socioculturales y que, son a su vez, constitutivos de un amplio espectro sociocultural que es expresión de la diversidad.

### (b)

Se orienta al procesamiento y organización de la información valorando la calidad de los contenidos de la información lograda y potenciando, al mismo tiempo, una actitud crítica-reflexiva en torno a ellos. Todo esto no se puede lograr insistiendo en aplicar metodologías que han demostrado ser improductivas, porque son anacrónicas y porque no colaboran al desarrollo del conocimiento dado que operan desde una racionalidad que no da cuenta claramente de las habilidades cognitivas de los educandos, menos aún hoy en el que la tecnología digital promueve un innegable acceso a la información, razón por la cual es necesario generar nuevos modos y estrategias metodológicas destinadas al mejoramiento de la calidad de educación.

Avanzar por el camino hacia el descubrimiento y la generación del

---

conocimiento hace que el proceso de aprendizaje tenga sentido en niñas y niños, colaborando por lo mismo al desarrollo de su potencial cognitivo, entendido como el proceso por medio del cual las capacidades de pensamiento y razonamiento se modifican gradualmente a través del tiempo y de la experiencia, influyendo en los modos como se adquiere y utiliza el conocimiento.

Por eso es que se afirma que, desde esta perspectiva, el despliegue de la capacidad de aprendizaje potencia toda la actividad cognoscitiva de los educandos, lo que hace referencia a un proceso múltiple e interactivo a la vez, que posibilita la interrelación de todas las funciones mentales tales como pensamiento, lenguaje y memoria, interés, motivación y atención, percepción, imaginación, intuición, conciencia y creatividad entre varias otras. En este proceso básico y vital, preeminentemente intra e inter relacional, el ser humano confiere sentidos y significados a aquellos aspectos de la realidad que tienen mayor impacto en su vida individual y social, los que finalmente ordenan sus propias modalidades comportamentales.

En el ámbito de esta perspectiva el Programa de Filosofía con Niñas y Niños busca desarrollar en ellas y ellos el pensamiento crítico reflexivo. El pensamiento crítico analiza e interpreta el significado de algo, buscando resolver los problemas que continuamente involucran al ser humano, tanto porque el mismo humano es un ser que vive en un mundo constante de problemas como porque a partir de ellos surge la pregunta que constituye el eje axial de lo humano. En este sentido, constituye una tarea insoslayable de educadoras y educadores el desarrollo de las habilidades, destrezas, capacidades orientadas al logro de competencias.

Por eso es necesario considerar el insoslayable aporte que hace el Programa de Filosofía con Niñas y Niños al desarrollo cognitivo de los educandos por medio de la potenciación de las habilidades, entendidas como cualidades (talentos y aptitudes), para la reacción de tipo simple o compleja, intelectual, psíquico-emocional o movimental, hasta el grado de ejecutarlas rápida y correctamente.

La habilidad es un proceso de pensamiento potencial que puede ser utilizado en situaciones claramente identificadas en la vida de los educandos. Para los efectos del Programa de Filosofía con Niñas y Niños resulta claro que la noción dinámica de habilidad es preeminente respecto de su noción estática, en tanto que es factible de ser modificada.

Entre los tipos de habilidades que tienen relación con el Programa de Filosofía con Niña y Niños, se encuentran entre otras:

- Las habilidades intelectuales, que son constantes y predecibles y que corresponden a aquellas que son utilizadas para la resolución de problemas.
- Las habilidades comunicativas, concebidas como las disposiciones que muestra una persona para la llevar a cabo la interrelación a múltiples niveles.
- Las habilidades para el razonamiento abstracto, comprendidas como aptitudes para identificar los principios a que responde el devenir de un caso problema que no se manifiesta simbolizado ni verbal matemáticamente.
- Las habilidades cognitivas que responden a un método eficiente aprendido para resolver tipos particulares de problemas, situaciones problemáticas o acertijos.
- Las habilidades de pensamiento estratégico, que son aquellas que identifican un estado deseado y luego de evaluarlo establecen los itinerarios y desplazamientos para alcanzarlo.
- Las habilidades de pensamiento sistémico que concibe el proceso como un todo hacia una meta ideal trazado y como un conjunto de partes interrelacionadas e interdependientes.

Además de éstas, que son con las que indudablemente se involucra el Programa de Filosofía con Niñas y Niños, hay otras habilidades que también son importantes y que están relacionadas con el Programa, entre ellas las habilidades sociales y las habilidades de relación, por ejemplo. El conjunto de habilidades constituye una destreza.

La destreza es concebida como una forma superior de conducta hábil que para expresarse precisa de representación, símbolos, imágenes y signos, etc., corresponde a la habilidad con que se hace algo, es decir; con la precisión, manejo y facilidad para su construcción o elaboración, en este sentido se entiende la destreza como una habilidad específica ejecutada.

La destreza corresponde a un tipo de conocimiento que está bien estructurado y que es útil y necesario para los aprendizajes posteriores, es enseñado por etapas, paso a paso siguiendo determinados lineamientos. El componente fundamental de las destrezas es cognitivo y en

---

relación con el Programa de Filosofía con Niñas y Niños, se destacan aquí las destrezas conceptuales que son habilidades para manipular mentalmente diversas posibilidades de desempeñar cada vez mejor una tarea.

Un conjunto de destrezas constituye una capacidad.

Mientras que la destreza corresponde a una habilidad específica, la capacidad lo es en sentido de una habilidad general; esto quiere decir que responde a una situación específica determinada apropiadamente. El componente básico de la capacidad, como lo es en las destrezas, también es cognitivo. Se dice que el aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades facilita su despliegue de otras capacidades y puede extenderse a la vida cotidiana de niñas y niños.

La capacidad está constituida por un amplio espectro de destrezas y corresponde a la cualidad, talento, aptitud que dispone a una persona para el buen ejercicio de algo y a cuya realización concurre precisamente un conjunto específico de destrezas; por ello es que las capacidades no se pueden trabajar de manera directa, es necesario trabajar las respectivas destrezas a las que está asociada.

Para los efectos de considerarlas en el desarrollo del Programa de Filosofía con Niñas y Niños se precisan aquí las que se clasifican como cognitivas y de comunicación. Dado que las capacidades vistas desde la dimensión educativa no están asociadas específicamente a ninguna asignatura, es que pueden ser bien desarrolladas en el marco del Programa, para lo cual se requiere que se generen procedimientos metodológicos adecuados para poner en marcha de modo activo, el despliegue del potencial cognitivo de los educandos. El conjunto de habilidades, destrezas y capacidades constituyen la inteligencia potencial del aprendizaje. En conjunto de capacidades articulan una competencia.

(c)

Se orienta a la búsqueda del sentido a través de un procesamiento experiencial al interior de los entornos en donde viven niños y niñas, porque es allí en donde se hacen comprensibles los códigos socioculturales que son adquiridos experiencialmente en la vida que hacen en sus respectivos segmentos culturales y son constitutivos de un amplio espectro sociocultural que apunta directamente a la diversidad sociocultural.

Esta situación es de mucha importancia para el proceso socioeducativo y sus resultados, porque niños y niñas responden comportamentalmente en sus actuaciones sociales, de manera coherente con su referencialidad social básica constituyéndose en la matriz que propicia y potencia la decisiva construcción de la imagen de mundo desde la cual actúan socialmente respondiendo a sus intereses básicos. Por eso importa que desde aquí, y a través de una puesta en común que convoque a los otros miembros de su comunidad, avancen reflexivamente al descubrimiento, creación y elaboración de alternativas viables de desarrollo teniendo presente el beneficio social.

Esto es relevante para el trabajo educativo al que convoca Filosofía con Niñas y Niños, porque los contenidos socioculturales propios hacen sustantivos aportes a los contenidos que a su vez requiere esta modalidad educativa para ser trabajados como textos básicos, entre ellos los cuentos y las adivinanzas, por ejemplo.

Es innegable que los contenidos socioculturales básicos que constituyen los contextos sociales, cumplen un rol significativo en los modos como los seres humanos se comportan en la cotidianidad, al mismo tiempo que la ordenan reorganizándola - en un constante e inacabado despliegue de re-elaboraciones sucesivas y simultáneas -, según los resultados de sus propios procesos perceptivos. En su organización y realización se conjugan activamente aquellos derivados de la ineludible experiencialidad social con aquellos otros derivados de la propia y singular historia personal, construyendo el fenómeno social de la cotidianidad con las características de vitalidad social, transformación y dinámica, entre otras, que le son constitutivas y que corresponden, en términos generales, a factores generadores de la cultura de la que niños y niñas dan cuenta en su quehacer al interior de las aulas.

De allí que es necesario que deban tenerse en consideración los procesos experienciales suyos, porque ellos demuestran que niños y niñas entran al aula con un bagaje sociocultural que les posibilita la mejor comprensión de los contenidos establecidos por el ámbitos curricular y, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ingresar nuevos planteamientos metodológicos entre los que se encuentra la temática de la Filosofía con Niñas y Niños, la que ciertamente exige una modalidad de trabajo en el que no solo esté presente el conocimientos que los docentes deben manejar en el quehacer socioeducativo, sino además una alta cuota de creatividad.

---

Cada uno de los seres humanos expresa de una manera u otra, contenidos pertenecientes a sus comunidades sociales de origen o a las que se encuentren adscritos debido a que, por su propia naturaleza, son seres de referencialidad sociocultural lo que hace que hable su lengua, vista del modo y la manera como en ella se acostumbra a hacer, se relacione según sus parámetros sociales, etc., por lo menos, durante los primeros años de su existencia, tiempo que tiene una extraordinaria importancia por los modos como logra improntar en cada ser un universo ideacional y conductual que se construye desde la práctica social.

La cultura se genera en la creativa naturaleza humana y es distintiva respecto de los otros seres vivos. Es creada a partir de las innumerables y entrelazadas respuestas que un determinado grupo humano/comunidad/ sociedad origina a las diversas, innumerables y constantes situaciones problemáticas que plantea la vida.

Este proceso extraordinario informa y explica la enorme capacidad humana para transformar el mundo, adecuándolo a las nuevas exigencias que constantemente surgen del cuestionamiento que los seres humanos hacen acerca de las distintas maneras de vivirlo, buscando acortar la distancia entre lo que es y las posibilidades abiertas y sugerentes de lo que podría llegar a ser en términos de mejorar su propia situación y condición.

Las aulas se conciben como espacios vitales en los que confluyen simultáneamente aspectos sustantivos relacionados directamente con la problemática sobre (a) qué y cómo aprenden niños y niñas y, (b), el modo como se llevan a cabo los actos y acciones de la mediación destinados a resolver las tensiones y conflictos que permanentemente se generan en el transcurso del hacer correspondiente a las preguntas anteriores.

Las relativas al por qué y para qué aprenden niñas y niños corresponden más bien a las orientaciones del proceso enseñanza – aprendizaje determinadas por el currículo y por ello pasan a ser contextualizadoras suyas e implican los fines, propósitos y objetivos de la propia Reforma Educacional. Pero, además, las preguntas que también emergen como basales por su influencia en este proceso son dónde y cuándo aprenden, porque hacen referencia a los espacios intra y extraescolar.

Desde este enfoque el qué y cómo describen el proceso y el por qué y para qué lo explican. Todas ellas son pertinentes con mayor propiedad al ámbito intraescolar mientras el cuándo y dónde responden a

ambos.

Respecto del proceso enseñanza – aprendizaje, y en términos generales, éste se orienta, primero, a la conducción de la búsqueda y obtención de un tipo de información apropiada y válida que debe responder incuestionablemente a los propios intereses de niños y niñas, porque de otra manera el proceso en sí mismo no tendría ningún sentido. Que en la búsqueda de la información se pongan en juego los intereses de niñas y niños significa reconocer que, en verdad, el proceso enfatiza su hacer en ellas y ellos, asumiéndolos como seres humanos activos suyos, exigiendo a educadores y educadoras un tipo de tratamiento o práctica pedagógica que haga posible la promoción de intereses que a su vez sustenten, propicien e impulsen en educandos y educandas, adecuados desarrollos interactivos individuales y sociales.

Dado que la práctica social es irrenunciable a la condición humana, se hace necesario entonces crear y ofrecer espacios educativos favorecedores que propicio la gestación de la capacidad prosocial, es decir, el desarrollo actitudinal positivo y vivencial hacia los otros, facilitando el quehacer cooperativo, solidario, de apoyo y afectivo en el marco de la valoración y respeto por las diferencias y la diversidad. Un espacio educativo con este perfil posibilita el fortalecimiento tanto de la identidad individual como social de cada uno de los miembros de las microcomunidades que se construyen activamente en las aulas. Grau y Luengo (2000), la conciben como identidad relacional; es decir, “la condición esencial de los sujetos de conformarse a sí mismos en relación con otros”. En este aspecto es más oportuno hablar de identidad relacional dialógica porque tiene un sentido más humano.

Es un hecho que en el contexto sociocultural se generan procesos educativos de los cuales se desprenden actos y acciones educativas, y es indudable que lo que se aprende en él resulta en muchas ocasiones tanto o más importante como aquello que se adquiere al interior de las aulas, porque en ellas principalmente se distribuye, legitima y refuerza el orden social homogéneo que estandariza la cultura oficial, desconociendo la diversidad sociocultural con toda la riqueza que ella proporciona.

El sistema oficial impone la reproducción de actos y acciones marcados por la selección de contenidos y orientaciones metodológicas y evaluativas que se originan en la imagen de mundo en el que se sustenta. Esto hace que en reiteradas ocasiones conduzca a alumnos a la ad-

---

quisición de contenidos y modalidades comportamentales diferentes a las adquiridas en los segmentos culturales o microculturales a los que ellos y ellas pertenecen, unido a la distancia cultural que existe entre los profesionales de la educación y el alumnado en su conjunto. Una gran cantidad de educadores y educadoras desconocen los entornos socioculturales con sus distintas particularidades de donde provienen las niñas y los niños, llevando a cabo prácticas pedagógicas que se derivan de un sistema creencial distorsionado, fuertemente arraigado en ellos y discrepante además con los propósitos de la misma Reforma Educacional.

Sin embargo, se reconoce que la escuela capacita para la promoción y el cambio social, generando en alumnas y alumnos expectativas personales, pero que están determinadas por los parámetros y modelos del propio sistema socio-político oficial como también se reconoce que al interior de las aulas se producen acciones experienciales y comportamientos relativos a la negociación y transformación sociocultural, que emergen a su vez exigidos por el propio entorno que circunscribe a la escuela, produciéndose, en consecuencia, una importante especie de reciprocidad circular en donde uno informa al otro. A esto habría que poner una dedicada atención por los aportes que, sin duda, surgirían, otorgando significativos beneficios a nuestra educación.

Es necesario analizar la conexión que se establece con los otros aprendizajes que se obtienen vivencialmente en los procesos relacionales interactivos en los espacios de la cotidianidad extra-escolar, porque ellos también colaboran en la construcción del conocimiento. En esos espacios acontecen experiencias significativas en cuanto niños y niñas asimilan contenidos socioculturales inmediatos constitutivos de su propio medio. De manera que es conveniente que el currículo, y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, los considere como resultantes de la activa participación que niñas y niños tienen en los procesos no institucionalizados y que son parte medular de su enculturación.

En esta perspectiva se puede afirmar que la experiencia que se obtiene en la realización de los actos y acciones en el entorno, conducen al logro de aprendizajes significativos. Suponer que ellos solamente son logrados al interior de las aulas, es excluir injustificadamente el enorme potencial que el medio social proporciona al respecto.

### III

Para que la educación alcance niveles de calidad que requiere el desarrollo del país, es necesario tener en cuenta la formación profesional docente la que debe lograr una preparación que responda apropiada y adecuadamente a la magnitud y trascendencia de las transformaciones y cambios. Esto supone una revisión profunda respecto de la función del educador como agente mediador y facilitador del proceso de aprendizaje y del cambio sociocultural, caracterizándose por un rápido accionar y con criterio propio ofreciendo respuestas oportunas y pertinentes según sea la naturaleza de cada situación.

Tal como se sabe esta formación inicial actual de profesores en Chile está planteando una crítica situación a las instituciones formadoras de profesionales de la educación, debido fundamentalmente a las diversas inquietudes y perspectivas que existen hoy respecto de la función que se asigna a los educadores de aula, dimensionadas, a su vez, por los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica y de educación media.

Una sólida formación pedagógica, correspondiente con la comprensión y valoración del sentido de la reflexión crítica, unida al diálogo y saber filosóficos, constituyen el camino hacia un verdadero acercamiento a la realidad, potenciando la apertura para el necesario intercambio con las otras vías del conocimiento, de modo de responder razonablemente a las exigencias que caracterizan los tiempos actuales. En este sentido, es claro que no existe educación sin filosofía comprendida en su más amplio sentido como afirmación de valores, teniendo claro que para tales efectos más sentido tiene la filosofía como actividad que como mera disciplina, reconociendo todo el valor que en esa dimensión ella tiene.

Todo este conjunto de fenómenos socioeducativos junto a varios otros, está contextualizado, al mismo tiempo, por la sociedad contemporánea inmersa en el desarrollo tecnológico digitalizado que promueve modalidades comportamentales que de una u otra manera, dificultan el quehacer en el aula y que los docentes no están preparados para asumirlas dado que, por una parte, una importante cantidad de ellos no fue formado bajo los parámetros que hoy caracterizan a la sociedad que pretenden educar y, por otro, porque muchos de ellos también no se han actualizado seguramente más por razones de orden económico que por falta de interés en el mejoramiento de su desem-

---

peño profesional.

Los altos requerimientos junto con los constantes desafíos que la sociedad en su conjunto señala imperiosamente a educadoras y educadores, hace que haya una especial preocupación dirigida a su base formativa., respecto de la cual surgen varias alternativas orientadas por distintos intereses tanto disciplinarios como profesionales y en torno a lo cual se han mostrado diferentes opciones, destinadas al mejoramiento de la calidad del proceso formativo de los futuros docentes de Chile con la finalidad de dar debida cuenta, precisamente, a esas demandas, exigencias y desafíos que se hacen hoy entre las cuales hay algunas altamente sensibles tales como la formación ético-valórica, la formación ciudadana para vivir la democracia, la formación pertinente para vivir en una sociedad globalizadora y en permanente transformación sin desprenderse de los factores identitarios distintivos, como también y además, el desarrollo de las habilidades, destrezas, capacidades y competencias ahora, para vivir en la denominada sociedad del conocimiento, buscando que ella sea equitativa e igualitaria reconociendo la diversidad y todo su enorme potencial de desarrollo como un factor constitutivo básico suyo.

Así visto, la formación de los docentes se convierte en un proceso desafiante y complejo. Desafiante en el sentido de tener que dar cuenta de los permanentes requerimientos sociales que cada vez con mayor fuerza lo exigen; y complejo, en tanto que debe considerar la multiplicidad de factores que inciden en la formación de un profesional de la educación que está sujeto hoy a un constante condicionamiento y evaluación social, que lo insta al cumplimiento de metas por sobre los propósitos, transformando el proceso socioeducativo en uno dominado por el enfoque cuantitativo.

La formación inicial de los profesionales de la educación debiera, en primer lugar, considerar el potencial que debe desplegar en beneficio de quienes conducen en el aula el proceso educativo, de manera tal que posibilite que este proceso tenga verdadero sentido en tanto proceso que busca el desarrollo individual de quienes están en él como las personas que son, como de lo social en tanto país que intenta alcanzar un desarrollo y crecimiento acorde con las necesidades reales de los ciudadanos e inserto en un planeta económicamente globalizado.

Al momento de analizar la actual situación chilena en la formación inicial de educadoras y educadores, quedan en evidencia algunas cues-

tiones importantes y respecto de las cuales se desprenden otras que resultan relevantes de considerar para la construcción de un programa que se ajuste debidamente a las necesidades actuales. Entre ellas la conveniencia de consensuar el tipo de país que la ciudadanía anhela, reconociendo y asumiendo su diversidad e interculturalidad, etnográfica y social, de modo que efectivamente pueda elaborarse un tipo de sistema socioeducativo que satisfaga las diferentes tendencias que se muestran hoy en Chile, respondiendo responsablemente a la problemática y desafíos de la sociedad chilena contemporánea, demostrando una efectiva capacidad para suponer los futuros escenarios posibles de modo que el proceso socioeducativo tenga verdaderamente sentido.

En esta dirección es también conveniente poner atención a la situación de los factores básicos que constituyen todo proceso de cambio socioeducativo. como lo son los profesores y los estudiantes quienes, en verdad, no han sido debidamente atendidos de manera conveniente en los últimos movimientos reformistas.

Unida al logro de un profesional docente altamente calificado, está la preocupación por el profesional de aula enmarcada en el permanente proceso de actualización y perfeccionamiento del propio sistema educativo y de la compleja problemática emergente a la que necesariamente debe responder, poniendo especial cuidado que la formación pedagógica no subordine la formación de la especialidad. Esto no significa poner énfasis exclusivo en las cuestiones filosóficas haciendo aparecer como derivadas las cuestiones educativas, porque no basta solo con saber filosofía sino hacer de ella, además, un camino al conocimiento y autodescubrimiento centrando la mirada en la problemática educativa para suscitar respecto de ella una actitud filosófica.

## Referencias

- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1995): *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina. 13ª reimpresión.
- BREZINKA Wolfgang (2007): *Educación y Pedagogía en el Cambio Cultural*. Traducción de José Ma. Quintana Cabanas. PPU. S.A. Barcelona.
- GARDNER, Howard (1996): *La Mente no Escolarizada*. Ediciones Paidós Ibérica. S.A. Barcelona. 1ª reimpresión.

- GARRIDO F., Carmen Gloria y LABBÉ F., Ricardo (2001): *El Alumno Universitario. Un Alumno Estratégico*. Cuaderno de Psicopedagogía N° 1. Universidad Andrés Bello. Sede Viña del Mar, Chile.
- GOLEMANN, Daniel (1996): *La Inteligencia Emocional*. Javier Vergara Editor. Argentina.
- GRAU, Olga y LUENGO, Gilda (2000): *Ser y Convivir. Propuesta Pedagógica para el Desarrollo Personal y la Convivencia Social de Niños y Niñas*. Unidad de Educación Parvularia. Ministerio de Educación de Chile.
- HELLER, Agnes (1994): *Sociología de la Vida Cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona. 4ª Edición.
- KYMLICKA, Will (1996): *Ciudadanía Multicultural. Una Teoría Liberal de los Derechos de las Minorías*. Editorial Paidós. Barcelona. 1ª Edición.
- LARRAÍN IBÁÑEZ, Jorge (1996): *Modernidad. Razón e Identidad en América Latina*. Editorial Andrés Bello. Santiago. 1ª Edición.
- LYOTARD, Jean F. (1979): *La Condición Postmoderna*. Seuil. París.
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso (1977): *Estética de la Creatividad*. Madrid. Cátedra. España.
- MORIN, Edgar (1992): *El Método de las Ideas*. Editorial Cátedra. Madrid, España.
- MORIN, Edgar (1999): *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Unesco. París.
- LÓPEZ ORTIZ, Adriana (1999): «Notas sobre el Constructivismo Pedagógico». Artículo en *Periódico de la Universidad Educare*. Marzo – Mayo. Santiago, Chile.
- PÉREZ O., Juan Estanislao (2004): «Contexto Sociocultural, Escuela y Aprendizaje». Artículo. *Revista Universitaria de Trabajo Social, N° 1*. Universidad de Valparaíso. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Escuela de Trabajo Social.. Pp.167- 183.

- QUINTANA CABANAS, José María (2000): *Pedagogía Social*. Editorial Dykinson. Madrid. 3ª reimpresión.
- SILVESTRI, Adriana et al (1993): Bajtín y Vigotsky: *La Organización Semiótica de la Conciencia*. Anthropos. Editorial del Hombre. Barcelona.
- SEPÚLVEDA LLANOS, Fidel (2008): «Identidad y Diversidad de Cara al Bicentenario». *Artículo en Revista Patrimonio Cultural*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. N° 47, Año XIII. Otoño. Santiago de Chile, pp. 18-19.
- SOTO G., Viola (1989): *El Rescate de la Identidad Cultural y la Educación Escolar. El Currículum y la Búsqueda de la Identidad entre la Modernidad y la Tradición en América Latina*. Oficina Regional O.R.E.A.L.C. Unesco.
- WERTSCH, James V. (1998): *La Formación Social de la Mente*. Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona.