

# APORTES DE LA FILOSOFÍA CON NIÑOS A LA PROBLEMÁTICA URGENTE DEL NO-APRENDIZAJE

Carlos Alberto Russomanno-Programa Provincial "Ronda de Palabras"

## Resumen

En atención al problema que la mayoría de los docentes perciben y por el que se manifiestan preocupados: el no-aprendizaje de los contenidos que en la escuela se imparten, e intentando profundizar en el análisis/comprensión de sus causas y posibles acciones a llevar a cabo para actuar sobre él, nos acercamos al asunto sobre todo mediante interrogantes que colaboren en su clarificación y que den posibilidades a un diálogo constructivo.

Consideramos, en primera instancia, la misión profunda que la escuela posee: la de enseñar a aprender, generando/permitiendo/desarrollando las herramientas y capacidades que los alumnos poseen. Para ello planteamos como primera aproximación cuatro factores en relación que, a nuestro criterio, podrían ser considerados y debatidos para dar pie a otros que, en el presente trabajo, no han sido abordados. Ellos son: 1.La complejidad multidimensional que el conocimiento/pensamiento posee, ya que, sostenemos, en la educación formal se limita el pensar a poquísimas sobrevaloradas contingencias; 2.El esfuerzo o actividad personal que conlleva el pensar, contraponiéndolo a las actividades donde los alumnos/as son pasivos espectadores; 3. El fuerte *imprinting* cultural que suele actuar como obturador del conocimiento y del pensamiento; 4.La creatividad como componente y como generador de pensamiento, destacando que es necesaria y constitutiva del pensar y que, no obstante, suele ser poco utilizada o propiciada.

## **Aportes de la filosofía con niños a la problemática urgente del no-aprendizaje.**

### **Introducción**

#### **1.Desconexión entre enseñar y aprender**

¿Creemos los docentes que, cuando enseñamos, los alumnos aprenden? (¿siempre, a veces, en algunas oportunidades?), ¿qué existe una conexión causal biunívoca entre enseñar y aprender? Dado el caso de que no lo creamos totalmente, o de que tuviéramos razonables dudas, ¿por qué persistiríamos en el mismo tipo de enseñanza, en la misma estrategia? Hay varias posibles respuestas al interrogante, y la mayoría poco alentadoras.

Existen contenidos curriculares que son tratados cada año con los alumnos a medida que avanzan en su escolaridad, y siempre desde cero, como si nunca hubieran oído hablar de ello. En Lengua por ejemplo, desde segundo grado de la escuela primaria hasta quinto año de la secundaria, se habla de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y más. En Ciencias Sociales se trata el tema (más que reiteradamente) de los caudillos del Litoral. Entonces: ¿Por qué, al concluir la escuela media, pocos saben quién fue Francisco Ramírez, y qué adjetivos podrían adjudicarle según la impresión que personalmente les ha causado?

Los docentes solemos dar por sentado el hecho que cada año deberemos explicar lo que ya explicamos el año anterior con ese mismo grupo, porque los chicos/as sufren de una *extraña* enfermedad que les afecta selectivamente la memoria, borrando increíblemente lo que sus profesores dicen. La dificultad del “olvido” no permite avanzar en una construcción progresiva que incorpore complejidad a los contenidos.

¿Podemos, desde la metodología que adoptamos en la Filosofía con Niños y desde la práctica de la actividad filosófica, aportar algo a la problemática del no-aprendizaje?

Desde ya que la reflexión sobre el asunto, que conlleva su detección y consideración, es valiosa; y más que eso: urgente. En el entusiasta convencimiento de que, desde nuestra acción, podemos realizar aportes significativos, requerimos la atención de los docentes para pensar con sinceridad, juntos y ya.

## **Desarrollo**

### **2. Enseñar el aprender**

“*Enseñar es aún más difícil que aprender*”<sup>1</sup>, dijo Heidegger (y continúa de alguna manera diciéndolo), y no porque el maestro/a deba saber más que sus alumnos/as, si no porque enseñar conlleva “*dejar aprender*”<sup>2</sup>. ¿Y esto qué significa?: que lo que esencialmente se debe enseñar es “el aprender”, y esto es más que la adquisición inmediata de conocimientos.

Suele creerse que el cambio de paradigma, superador de la escuela tradicional y al que todos indudablemente adherimos, consiste, por ejemplo y entre otras cosas, en la utilización de recursos tecnológicos, o en la modificación de la relación/comunicación entre los docentes y los alumnos, pero, más allá de que esto sea necesario, no hace a lo profundo y sustancial, y puede llegar a convertirse en una simplificación que obture el pensamiento y no permita cambios reales. Heidegger nos habló de una modificación fundamental de enfoque, y lo hizo hace bastante tiempo, en 1951, en una conferencia en la Universidad de Freiburg (Alemania).

¿Cómo enseñar el aprender, cómo trabajar una capacidad/posibilidad sobre la que se desconoce su funcionamiento y alcances? Si bien no realizaremos un examen exhaustivo, ya que francamente nos resultaría imposible, intentaremos poner a consideración algunas ideas que nos resultan interesantes, movilizantes, y que deseamos compartir para hacerlas posibles.

#### **2.1. El conocimiento/pensamiento es multidimensionalmente complejo**

“*De este modo, todo evento cognitivo necesita la conjunción de procesos energéticos, eléctricos, químicos, fisiológicos, cerebrales, existenciales, psicológicos, culturales, lingüísticos, lógico, ideales, individuales, colectivos, personales, transpersonales e impersonales, que se engranan unos en otros. El conocimiento es sin dudas un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social*”<sup>3</sup>. Morín, en su pensamiento sobre el pensamiento, destaca su asombrosa complejidad irreductible (aunque a veces no advertida o simplificada absurdamente).

---

1 Heidegger, Martín, “¿Qué significa pensar?”, Primera Parte, Tránsito de la Primera Lección a la Segunda, Ed. Agebe, Bs As., 2012, p. 19

2 Op. Cit.

3 Morín, Edgar, “El método III. El conocimiento del conocimiento”, Ed. Cátedra, Madrid, 1999, p. 20

No se puede enseñar el aprender de Heidegger si se considera el aprender unidimensionalmente, como un camino único y de una sola dirección. Los alumnos deberían poder experimentar sus propias multidimensionalidades para reconocerlas y ponerlas en práctica, mediante una tarea docente de generación de estímulos y condiciones propicias. Si la generación de un pensamiento requiere la interconexión de un gran número de potencialidades, pero muchas son prohibidas o desestimadas, y las permitidas son sólo algunas, las posibilidades del pensamiento se reducirán drásticamente.

*“La inteligencia de cada persona es tan singular como una huella dactilar”*<sup>4</sup>. Esta unidad personal que somos (con sus vaivenes, idas y vueltas), está conformada por una multiplicidad de innumerables elementos cohesionados, o más o menos cohesionados, que generan identidad. Somos uno/a como resultado provisorio del funcionamiento conjunto de capacidades diversas. En consideración a la multitud que nos constituye: ¿podemos realizarnos ejercitando una única faceta de lo que somos? (¿o de lo que no somos?), ¿no dejamos de ser en parte cuando nos parten, cuando no somos en completud?

¿Cómo se explica que los sentimientos, por ejemplo, que nos definen como especie (entre otras cosas), sean desestimados/considerados inapropiados cuando en la escuela se enseñan las “materias serias”? ¿puede establecerse un vínculo con el conocimiento que no nos incluya como seres sensibles?, ¿tiene algún sentido?

*“La vida emocional del niño y del joven es tan importante que cuando no marchan dialécticamente unido lo emocional, lo racional y lo volitivo se limita la eficiencia del desarrollo y el éxito en la vida”*<sup>5</sup>, nos resumen sabiamente dos autoras cubanas.

El pensamiento involucra en su complejidad nuestra totalidad. Lo usual, aunque inadvertido, es que los procesos cognitivos involucren sensaciones y sentimientos, recuerdos, que se sumerjan en las aguas de los sueños y de las visiones, que se expresen/comuniquen mediante el movimiento, que la música se una a las ideas y sea ella o parte de ella, que la pintura diga lo que de otra forma es imposible comunicar, que se piense hablando, dialogando con los que escuchan y los que no escuchan o con la propia voz, que se escriba para posibilitar el comprender y ampliar ese comprender o autocomprenderse, que se compongan versos y el autor se asombre de lo que

---

4 Robinson, Ken, “El elemento”, Ed. Grijalbo, México, 2009, p. 75

5 Turner Martí, Lidia- Pita Céspedes, Balbina, “Pedagogía de la ternura”, versión electrónica en <http://www.nuevacatedra.com.ar/wp-content/uploads/2013/07/Pedagog%C3%ADa-de-la-Ternura.pdf>

escribió/expresó. Hay muchísimas posibilidades en el pensar multidimensional, incluso personales o desconocidas.

Lipman, y en consonancia Gustavo Santiago y Kohan, destacan tres dimensiones del pensamiento: la crítica, creativa y ética. Pensamos que esta clasificación ayuda a la hora de organizar un diálogo filosófico en una comunidad de indagación, pero no queremos dejar de considerar que la complejidad supera a los esquemas cerrados.

Dada la complejidad del pensamiento, ¿podemos enseñar el aprender de Heidegger desconociéndola/ignorándola, no utilizándola productivamente?

## **2.2.El pensar/conocer es producto de nuestro propio esfuerzo/actividad**

*“Como vemos, contra lo que pudiera creerse ingenuamente, no es suficiente con que a alguien se le dé la posibilidad de hablar para que pueda expresar un “pensamiento propio”. Es muy probable que lo primero que ponga en circulación, en ese caso, sea una opinión. Necesitamos no sólo de espacios, tiempos y medios para decir lo que pensamos: necesitamos poder pensar lo que pensamos. (...) Sólo así podremos hablar de un pensamiento autónomo, reflexivo, fundamentado”<sup>6</sup>. Por lo que Santiago nos dice no es tan sencillo lo de pensar lo que se piensa y saber cuándo se piensa o se cree que se piensa. Agrega incluso Heidegger: “Pero tampoco el hecho de que nos hallamos abocados intensamente y por espacio de largos años a las disertaciones y los escritos de los grandes pensadores nos da una garantía de que nosotros mismos estemos pensando o siquiera dispuestos a aprender a pensar.”<sup>7</sup>*

Por lo visto pensar es pensar cuando, mayormente, es una tarea propia. Un esfuerzo propio. No hablamos de originalidad, ya que se puede pensar sin crear nada nuevo, pero debe ser el producto resultante de la puesta en juego de las propias capacidades multidimensionales. Acertado o desacertado, posible o imposible, expresable en palabras o en movimientos o en sonidos musicales, bello o desagradable, sublime/resplandeciente o despreciable/opaco, pero auténtico y personal.

Muchas de las actividades escolares no requieren el pensamiento de los niños/as. Entendiendo la actividad cognitiva como puesta en juego de los propios recursos, en cualquiera de sus dimensiones, no se produce cuando se escucha sin responder/opinar, cuando se copia sin agregar, cuando se obedece sin cuestionar, cuando se lee sin

---

6 Santiago, Gustavo, “Filosofía, niños, escuela”, Ed. Paidós, Bs. As., 2006, p. 53

7 Heidegger, Martín, “¿Qué significa pensar?”, Primera Parte, Primera Lección, Ed. Agebe, Bs As., 2012, p.

interpretar o vincular con los propios sentimientos/vivencias/sensaciones/opiniones, cuando se da la lección repitiendo lo que cierto libro dice, cuando se siguen “recetas” de comportamiento y se responde lo que se espera que se responda. Y más.

Dado que el pensar como actividad propia es indispensable para el enseñar el aprender de Heidegger, ¿de qué manera podría la escuela generar acciones que involucren la multidimensión cognitiva?

### **2.3.El *imprinting* cultural que obtura al conocimiento/pensamiento**

*“Ahora bien, existe un imprinting cultural que marca a los humanos, desde el nacimiento, con el sello de la cultura, familiar primero, escolar después, y que después sigue en la universidad o la profesión.”*<sup>8</sup>

El *imprinting* (impronta) actúa progresivamente generando determinismo y uniformidad. Lo que debe aprenderse y lo que no debe aprenderse está tácitamente y explícitamente acordado en todos los niveles de instrucción; así por ejemplo los profesores de Literatura ya “saben” cuál es la Literatura “buena y valiosa”, y por otro lado cuáles son los autores “malos” o “inadecuados”. “Extrañamente” la gente se ríe de las mismas cosas, mira mayoritariamente los mismos programas de TV, hace lo mismo en sus momentos de ocio, toma idénticas bebidas, opina con pocas variantes sobre algunos temas, van a los mismos lados el fin de semana con ropa más o menos del mismo tipo y hablan de parecidos temas quejándose de parecidas cosas. El determinismo “*Manda, prohíbe, traza las rutas, establece balizas, alza las alambradas de espinas y nos conduce allí donde debemos ir*”<sup>9</sup>.

La adquisición de herramientas culturales, contrariamente a lo que se opina vulgarmente, puede profundizar el no-pensamiento. Las personas ilustradas corren el riesgo de inmovilizarse, de unir citas más o menos textuales, de encastrar opiniones pre-hechas por otros, para conformar un fácil y florido discurso que aparenta sapiencia y exige respeto. El reducir a esquemas conocidos todo lo nuevo es falsamente eficaz, produce la tranquilizante sensación de conocer y entender, pero es un autoengaño que nos empeñamos en no descubrir. Dice al respecto Edgar Morin, seguramente con algo de exageración y sentido del humor, aunque muy significativamente: “*(...) hay más opiniones personales en el mostrador de una taberna que en un cocktail literario.*”<sup>10</sup>

---

8 Morín, Edgar, “El método IV. Las ideas”, Ed. Cátedra, Madrid, 1999, p. 28

9 Op. Cit., p. 27

10 Op. Cit., p. 28

Ahora bien, retomando el punto tratado: enseñar el aprender, movilizando las multidimensionalidades que somos, requiere propiciar/estimular el pensamiento propio haciendo consciente el *imprintig* cultural determinista. ¿De qué manera puede hacerse? Opinamos que la primera medida a tomar es la del planteamiento de la mencionada dificultad, la generación de conciencia sobre el tema, dialogando sobre sus características y las posibles estrategias a implementar para actuar sobre él.

Los docentes, que trabajamos con el pensamiento y con el aprendizaje, rara vez nos cuestionamos sobre qué es el pensar y qué es el aprender. Un carpintero que desconozca las propiedades de las diversas maderas difícilmente pueda construir buenos muebles.

Los primeros que deben reflexionar sobre los determinismos obturantes del pensar son, evidentemente, los docentes. Ellos/nosotros debemos pensar sobre cómo pensamos, sobre qué creemos y por qué lo creemos, sobre las posibilidades de que la única posibilidad no sea tan única ni tan conocida. Proponemos un ejercicio de deconstrucción y sinceramiento, difícil y necesario, que expanda posibilidades y horizontes, para desde allí trasladarlo a la clase: la escuela debe/debería ser un lugar de pensamiento.

### **2.3. La creatividad como componente y como generador de pensamiento**

Suele creerse que inteligencia es resolver problemáticas lógicas y utilizar habilidades lingüísticas. Los test de inteligencia apuntan a ello, la cantidad de horas asignadas a las materias apunta a ello, quien lleva la bandera en la escuela apunta a ello. También suele creerse que inteligencia y creatividad son dos cosas distintas o sin relación directa mutua, que alguien podría ser inteligente pero no creativo, o al revés.

La pregunta “¿qué es la inteligencia?” queda abierta, y teñida de numerosos preconceptos e intereses en pugna; no obstante consideramos que debería ser, también, un tema a considerar con mayor profundidad y amplitud en el ámbito educativo.

En el punto anterior (2.2) consideramos que el pensar, para ser pensar, debía ser una actividad propia, y que este “movimiento” generaba “algo”, otra cosa, que no era necesariamente nueva ni forzosamente admirable o conclusiva. Ese trabajo de generación, en el que se ponen en movimiento los engranajes del pensamiento, es precisamente la creatividad.

Considerar que creatividad es únicamente la potencia que nutrió a Salvador Dalí u otros genios es falso. La creatividad de Julio Cortázar, y la del niño que escribe un cuento propio, están construidas con el mismo material. El pensar, a diferencia de la utilización

mecánica de pre-opiniones, conlleva creatividad: en caso contrario no funciona. Muchas veces, en una simplificación incluso bien intencionada, se habla de creatividad en relación exclusivamente a la actividad estético-artística. Así Eugenio Echeverría sostiene con respecto al pensamiento creativo: *“Su ideal regulador es la belleza. Cultivar la sensibilidad estética de las personas es la misión del pensamiento creativo; es el desarrollo del juicio estético. El aspecto emocional tiene un papel muy importante dentro del pensamiento creativo: las corazonadas, la intuición, la pasión”*<sup>11</sup>.

La creatividad, tal como la entendemos en el contexto del pensamiento multidimensional y de generación propia, es un elemento indispensable para que cualquier pensamiento sea posible.

Acordamos, por supuesto, que la creatividad tiene que ver con lo artístico, pero intentamos no restringirla a éste único campo. Sobre la enseñanza del arte nos interesa comentar una muy buena reflexión de Hower Gardner: *“Nadie esperaría que los niños aprendieran computación simplemente examinando un impreso o una terminal de computadora. Y sin embargo, ésta es la forma en que esperamos que se vuelvan sensibles a la danza, el teatro y las artes visuales. Las escuelas organizan paseos en que los llevan a ver obras de teatro o a visitar museos; Leonard Bernstein ofrece conciertos para jóvenes por televisión; y se supone que de algún modo esto dará lugar a la comprensión artística”*<sup>12</sup>

Conservando la idea de la creatividad como elemento constitutivo del pensar, podemos tomar la idea del trabajo sobre la sensibilidad de Gardner expandiéndola, en consideración a la multidimensionalidad de potencialidades que nos constituyen y que no funcionan por separado: son una unidad que solidariamente tienden al mismo fin. La tarea del docente para sensibilizar en danza, teatro, pintura, etc., no es la de que sus alumnos observen una obra artística y luego esperar que ocurra el milagro. Su papel debe ser más activo, generador. Lo mismo pasa con el trabajo que pretendemos realizar sobre el pensamiento y sus posibilidades de aprendizaje: el docente no puede limitar su acción a la de presentar los contenidos, explicando o proporcionando copias, y luego aguardar a que mágicamente algo suceda.

---

11 Echeverría, Eugenio, “Filosofía para niños”, Capítulo “El pensamiento de orden superior”, Ed. Aula Nueva, México, 2006

12 Gardner, Howard, “Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad”, Paidós, Bs. As., 1997, p. 125

El pensamiento/aprendizaje se genera cuando, en un juego de múltiples potencialidades, éstas son puestas en movimiento; y el trabajo que utiliza/estimula la acción creativa garantiza conexión con el objeto y pensamiento propio.

Si la creatividad conlleva pensamiento, siéndole consustancial y generador, ¿por qué no ocuparse más activa y específicamente de ella? Enseñar el aprender de Heidegger tiene relación directa con el enseñar a utilizar/permitir el pensamiento creativo/expresivo de nuestra multidimensional capacidad. No estimularlo o desestimarlo es otra obturación al pensamiento, que se relaciona con el mencionado *imprintig* cultural que tiende a conservar estructuras inamovibles y a inmovilizar a la gente (¿Hay intereses tras esto?, ¿de quiénes?)

## Conclusión

Año tras año las propuestas de cambios educativos entusiasman a algunos docentes y dejan indiferentes a otros, pero en general existe un acuerdo tácito sobre que deberían realizarse modificaciones estructurales (que, a nuestro criterio, revisten el carácter de urgentes).

Diversos programas han “bajado” a las aulas y todos hablan de acabar con la pirámida “escuela tradicional”. El problema está en el hueco: sacamos esto, que ya está oxidado y que nos estorba, de acuerdo, ¿pero qué ponemos en su lugar?

La Filosofía con Niños, a diferencia de las cientos de recetas peregrinas que arriban año tras año, no llega con un manual de instrucciones. Tiene en su lugar preguntas sustanciales en vez de afirmaciones y propuestas de diálogo, intenciones de pensamiento de construcción común. Y esto es nuevo, y también posibilitador de cambios reales, que utilicen la experiencia y el pensamiento de todos los actores que efectivamente realizarán la ansiada transformación.

En el presente trabajo planteamos la posibilidad de considerar bajo esta óptica, propiciatoria del diálogo y la reflexión que apunte a lo sustancial, el problema del no-aprendizaje, vinculándolo con el aprender a aprender como desarrollo de capacidades/posibilidades.

Sabemos que lo aportado es mínimo y que deben considerarse muchos más factores y variantes de los aquí aportados, pero no obstante pretendemos que los puntos mencionados resulten posibilitadores de reflexión dialógica. Al respecto nombramos únicamente cuatro factores: 1. La multidimensionalidad compleja del pensamiento y del conocimiento, ya que, a nuestro criterio, en la educación formal se limita el pensar a poquísimas sobrevaloradas contingencias; 2. El esfuerzo o actividad personal que conlleva el pensar, contraponiéndolo a las actividades donde los alumnos/as son pasivos espectadores; 3. El fuerte *imprinting* cultural que suele actuar como obturador del conocimiento y del pensamiento; 4. La creatividad como componente y como generador de pensamiento, destacando que es necesario al pensar y que suele ser poco utilizado o propiciado.

En la conciencia de que únicamente a través del desarrollo de los dones que se nos han otorgado y que nos hacen humanos avanzaremos por el camino que debemos transitar, es que aportamos nuestra energía y entusiasmo a la posibilidad filosófica, y tratamos de que quienes nos rodean compartan nuestro tránsito y alegría.

## **Bibliografía**

- Echeverría, Eugenio, "Filosofía para niños", Ed. Aula Nueva, México, 2006.
- Gardner, Howard, "Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad", Paidós, Bs. As., 1997
- Heidegger, Martín, "¿Qué significa pensar?", Primera Parte, Tránsito de la Primera Lección a la Segunda, Ed. Agebe, Bs As., 2012.
- Morín, Edgar, "El método III. El conocimiento del conocimiento", Ed. Cátedra, Madrid, 1999.
- Morín, Edgar, "El método IV. Las ideas", Ed. Cátedra, Madrid, 1999.
- Robinson, Ken, "El elemento", Ed. Grijalbo, México, 2009.
- Santiago, Gustavo, "Filosofía, niños, escuela", Ed. Paidós, Bs. As., 2006.
- Turner Martí, Lidia- Pita Céspedes, Balbina, "Pedagogía de la ternura", versión electrónica en <http://www.nuevacatedra.com.ar/wp-content/uploads/2013/07/Pedagog%C3%ADa-de-la-Ternura.pdf>