UNIVERSIDAD DE LA SALLE
CARRERA DE EDUCACIÓN



"ADQUISICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL PRIMARIO A TRAVÉS DE CUENTOS FILOSÓFICOS"

TESIS DE GRADO PRESENTADA PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Postulante: Ana María Verónica Ibargüen Bedoya

Tutor: Dr. Libardo Tristancho Ph.D.

LA PAZ - BOLIVIA
2011

HOJA DE APROBACIÓN

El presente trabajo de Tesis titulado **"ADQUISICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL PRIMARIO A TRAVÉS DE CUENTOS FILOSÓFICOS"**

*ha sido defendido por fa pos*tulante **Ana María Verónica Ibargüen Bedoya**

en fecha 07-02-2012 *, ante el Tribunal de Grado compuesto por las siguientes personas:*

TRIBUNAL EXTERNO Lic. Mario Espejo Chavez

PRESIDENTE MSc. Martha Bohórquez

RELATOR1 MSc. Pedro Jimenez M.

RELATOR 2 MSc. Alvaro Door

El cual en base a la valoración de los aspectos más importantes de la Tesis presentada, determinó aprobar la disertación y sustentación de la misma con carácter

Aprobado ( )

Aprobado con distinción meritoria ( )

Aprobado con honores (✓) Cum Laudae

Aprobado con máximo honor ( ) Summa Cum Laudae

Habiendo obtenido la calificación total de: 8.0 *puntos.*

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de investigación a mis dos hijos Diego y Santiago que son la inspiración y el motor de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por estar siempre a mi lado.

A mis padres por haberme enseñado, no sólo con palabras, sino con el ejemplo, a trabajar con responsabilidad, dedicación y empeño; y por haberme inculcado la importancia de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

A mi esposo Miguel por su apoyo incondicional en esta travesía de estudios.

Y a mis amigas y amigos que compartieron conmigo esta experiencia durante todo este tiempo.

Gracias

RESUMEN

Para ofrecer una educación profunda es necesario enseñar a razonar a los niños de manera reflexiva y crítica desde pequeños. La filosofía en las instituciones educativas juega un papel imprescindible para este cometido, pues impulsa a los estudiantes a pensar de forma problemática. El propósito de esta investigación es resaltar la importancia que tiene la filosofía en el currículum de primaria, empleando como herramienta fundamental los cuentos filosóficos que, a su vez, propician en el aula un ambiente de indagación y de diálogo que permite a los educandos llevar su pensamiento a un nivel superior y complejo que es cuando se estimula la reflexión y el análisis crítico.

El presente trabajo investigativo de tipo exploratorio y descriptivo no experimental se sustenta en teorías del pensamiento crítico, pedagógicas y filosóficas. Además se apoya en información obtenida a través de instrumentos de observación, encuestas y entrevistas, mediante los cuales se obtiene un panorama de la situación actual de primaria de los colegios de la ciudad de La Paz, respecto a los temas expuestos en este trabajo. Tanto la información teórica como la obtenida en el trabajo práctico, son de vital significancia para poder sustentar la idea a defender, que establece que los cuentos filosóficos son una herramienta para la adquisición del pensamiento crítico y reflexivo en niños de primaria.

ÍNDICE

Pág.

Dedicatoria ii

Agradecimiento iii

Resumen iv

Introducción xiv

CAPÍTULO I
ASPECTOS GENERALES

1.1. Planteamiento del Problema 1

1.2. Formulación del Problema de Investigación 5

1.3. Objetivos 5

1.3.1. Objetivo General 5

1.3.2. Objetivos Específicos 5

1.4. *Justificación* 6

1.4.1. Justificación teórica 6

1.4.2. Justificación social 8

1.4.3. Justificación metodológica 8

1.5. Delimitación 9

1.5.1. Delimitación espacial 9

1.5.2. Delimitación temporal 9

1.5.3. Delimitación temática 10

1.6. Idea a defender 10

Pag.

CAPÍTULO II
MARCO REFERENCIAL

2.1 MARCO TEÓRICO..... 11

2.1.1. Hacia una educación profunda 11

2.1.1.1 Una educación sin pensamiento 11

2.1.1.2 La educación mecánica no desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo 14

2.1.1.3 Paradigma tradicional versus el paradigma crítico y reflexivo 15

2.1.1.4. La comunidad de investigación..... 16

2.1.1.5. El modelo de indagación..... 18

2.1.1.6. El diálogo, que no es lo mismo que conversación 19

2.1.1.7. La dialéctica como instrumento para descubrir problemas y buscar respuestas 20

2.1.1.8. Autonomía que no es necesariamente individualismo 23

2.1.2. Enseñar a pensar 24

2.1.2.1. Pensamiento de orden superior..... 24

2.1.2.2. Pensamiento complejo 25

2.1.2.3. Las implicaciones que llevan al razonamiento 26

2.1.2.4. Pensamiento reflexivo 27

2.1.2.5. Pensamiento crítico 29

2.1.2.6. El pensamiento crítico otorga poder de decisión 30

2.1.2.7. Características del pensador crítico..... 30

2.1.2.8. Habilidades o destrezas que comprende el pensamiento crítico 31

2.1.2.9. Los productos del pensamiento crítico son los juicios 33

2.1.2.10. El pensamiento crítico se basa en criterios 34

2.1.2.11. El pensamiento crítico es autocorrectivo 34

2.1.3. Filosofía para niños 35

CAPÍTULO III

Pag.

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de Investigación Método de investigación..... 75

3.2 Diseño de la Investigación 76

3. 3. Unidad de estudio..... 76

3. 3.1. Universo 76

3.3.2. Criterios de selección 77

3. 3.3. Muestra de la investigación 77

3.4. Técnicas e instrumentos de la investigación 78

3.4.1. Fuentes primarias 78

3.4.1.1. Entrevistas..... 78

3.4.1.2. Encuestas 79

3.4.1.3. Observación estructurada..... 80

3.4.2. Fuentes secundarias..... 81

CAPÍTULO IV
RESULTADOS

4.1. Resultados de las entrevistas 82

4.2. Resultados de las encuestas 94

4.2.1 Desarrollo de competencias reflexivas en los niños 94

4.2.2 Desarrollo de posturas críticas en los niños 95

Pag.

4.2.3. Experiencias de aprendizaje, crítico y reflexivo 96

4.2.4. Tiempo dedicado al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo 97

4.2.5. Aportes de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo 98

4.2.6. Importancia de introducir la filosofía en el nivel primario 99

4.2.7. Tipo de lecturas empleadas en el aula *100*

4.2.8. Formas de lecturas empleadas en el aula 100

4.2.9. Actividades empleadas en las lecturas *101*

4.2.10. Conocimiento acerca de los cuentos filosóficos 102

4.2.11. Aporte de los cuentos filosóficos al desarrollo del pensamiento 103

4.2.12. Herramientas y estrategias necesarias para desarrollar el pensamiento 104

4.3. Resultados de las observaciones sistemáticas..... 105

4.3.1. Conocimientos acerca de la filosofía e importancia en el aula 105

4.3.2. Cultura crítica y reflexiva en el aula, implementando estrategias para filosofar *106*

4.3.3. Lecturas para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo..... 109

4.3.4. Clima democrático para el aprendizaje *112*

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones 115

5.2. Recomendaciones 119

Pag.

CAPÍTULO VI
PROPUESTA

6.1. Propuesta: taller de lectura de cuentos filosóficos para niños/as de primaria 121

6.2. Presentación..... 121

6.3. *Objetivos*..... 125

6.3. 1. Objetivo General..... 125

6.3. 2. Objetivos específicos..... 125

6.4. Habilidades de pensamiento que se trabajan en el presente taller 125

6.5. Disposición social para construir en el aula una comunidad de indagación..... 126

6.6. Desarrollo del taller de lectura de cuentos filosóficos para niños de primaria 127

6.7. Modelo de cuento y dinámicas para emplear en una sesión del taller 130

6.8. Proceso de evaluación dentro del taller 141

6.9. Valoración de la propuesta 143

6.9.1. Conclusiones de la valoración de la propuesta 147

Bibliografía..... 148

Anexos..... 152

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Pag.

Ilustración 1…… **9**
Ilustración 2…… **9**
Ilustración 3…… **10**
Ilustración 4…… **62**

ÍNDICE DE CUADROS

Pag.

Cuadro 1 …… **54**

ÍNDICE DE GRÀFICAS

Pag.

Gráfica Nº 1 94
Gráfica Nº 2 95
Gráfica Nº 3 97
Gráfica Nº 4 98
Gráfica Nº 5 99
Gráfica Nº 6 100
Gráfica Nº 7 101
Gráfica Nº 8 102
Gráfica Nº 9 102
Gráfica Nº 10 103
Gráfica Nº 11 105
Gráfica Nº 12 106
Gráfica Nº 13 108
Gráfica Nº 14 109
Gráfica Nº 15 110
Gráfica Nº 16 111
Gráfica Nº 17 113

INTRODUCCIÓN

El origen de este trabajo de investigación surge ante la constante inquietud por parte de la autora de esta tesis respecto a la falta de pensamiento reflexivo, crítico y autónomo por parte de los estudiantes bolivianos, no sólo a nivel de Primaria, sino también a nivel de Secundaria y Universitario. Cuando la autora era estudiante universitaria, en la década de los noventa, se le dificultaba expresar sus propias ideas con fundamentos sólidos y advertía que no sólo era ella la que contaba con esa debilidad, sino una gran mayoría de sus compañeros de carrera. Lo que notaba era la falta de destrezas para analizar, reflexionar y tener juicios propios y percibía que había un sólido arraigo de la educación memorística y mecánica heredada de la etapa colegial que no daba cabida al pensamiento crítico.

Años más tarde en su experiencia como profesora tanto de primaria como de nivel inicial, apreciaba que los programas educativos bolivianos no otorgan los suficientes espacios y herramientas para hacer que los niños desarrollen su pensamiento crítico. Y si bien, con la Reforma Educativa Nº 1565, se ha logrado mucho en cuanto a implementar una educación con parámetros constructivistas, aún existen muchas vacíos y debilidades para poder formar al estudiante como un ser verdaderamente reflexivo, crítico y autónomo.

Finalmente, la mencionada autora, como estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación, advierte mientras cursaba la materia de Filosofía y Antropología de la Educación, que es precisamente mediante la filosofía, que el ser humano se cuestiona y que a partir de este cuestionamiento se puede generar en el aula una comunidad de indagación que permite desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. De ahí surge la idea de realizar la

presente tesis que propone a los cuentos filosóficos como una herramienta para filosofar con los niños en primaria para desarrollar este tipo de pensamiento.

En cuanto a la estructura de este trabajo de investigación consta de seis capítulos, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se incluyen las situaciones problémicas, el objetivo general, los objetivos específicos, las justificaciones teóricas, sociales y metodológicas, las delimitaciones espacial, temporal y temática y la hipótesis.

En el segundo capítulo se expondrá el Marco Teórico en una primera instancia, luego el Marco Conceptual, posteriormente el Marco Legal y finalmente el Marco Histórico. El Marco Teórico se iniciará con una crítica a la educación tradicional y mecánica, para luego entrar en una comparación del paradigma conductista y el paradigma del pensamiento crítico y reflexivo que *permitirán comprender aquellos aspectos que conducen a un aprendizaje* significativo y transformador. Posteriormente, se expondrán las teorías del pensamiento de orden superior y pensamiento complejo y las implicaciones que llevan al estudiante a dicho razonamiento. También se ahondará en las teorías del pensamiento crítico y reflexivo y sus características para comprender la manera de cómo se puede enseñar a los estudiantes a pensar de manera crítica, autocorrectiva y autónoma. Después de esto, se presentará la teoría de la Filosofía para Niños (FpN), como una manera de generar en el aula una *comunidad de investigación en la que los niños puedan desarrollar el* pensamiento crítico y reflexivo mediante el diálogo filosófico en torno a cuestionamientos sobre diversos temas. Y en un último momento del Marco Teórico se abordará el objeto de estudio en cuestión que es la lectura del cuento filosófico en el aula, acompañado del diálogo, como una herramienta para estimular el pensamiento filosófico en los niños. En el Marco Conceptual se definirán conceptos de aquellos términos que conciernen a la presente investigación. En el Marco Legal se resaltarán aquellos aspectos de la Ley de la Reforma *Educativa Nº 1565 y de la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo* Pérez Nº 070 que son relevantes para este trabajo. Por último en el Marco

Histórico se resume el proceso histórico del cual surge la idea de implementar la filosofía en las aulas de primaria.

En el tercer capítulo se explicará el tipo y diseño de la investigación que se llevará a cabo, la unidad de estudio, la muestra y las fuentes de recolección de información, que como fuentes primarias se emplearán entrevistas, observaciones estructuradas de aula y encuestas.

El cuarto capítulo expondrá los resultados de la investigación del trabajo de campo en tres puntos que son: resultados de las encuestas, de las observaciones estructuradas de aula y de las entrevistas. Cada punto cuenta con gráficas y su análisis cuantitativo y cualitativo.

Además de los cuatro capítulos anteriores hay un quinto capítulo donde aparecen las conclusiones a las que se arribó en este trabajo de investigación, así como las recomendaciones que pueden ser asumidas para dar seguimiento a la propuesta realizada en esta tesis que será presentada en el sexto capítulo del presente trabajo investigativo. Por último, el trabajo de investigación finaliza con la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. Planteamiento del Problema

Se vive en un mundo globalizado, hostigados por excesiva información, donde el estilo de vida acelerado exige a las personas ajustarse a los cambios que se dan cada vez con mayor prisa. Ello puede ser caótico y el ser humano, desde niño, logra perderse fácilmente en el pensamiento de las masas y caer en aquellas imposiciones que carecen de una razón de ser o finalidad, donde al final del día, no queda más que vacío y confusión.

Hoy más que nunca la educación debe formar personas capaces de analizar y discernir la información que reciben, con el fin de crear un pensamiento reflexivo y crítico acerca del mundo en que se vive, para que, de esta manera, se puedan asumir posturas y tomar decisiones que permitan conducir una vida más humana y plena en sociedad, sin que esto conlleve la pérdida de la individualidad y la capacidad creadora.

Se comparte la idea de Dussel (1973), quien afirma que las personas sin criterios y razonamientos propios conducen a sociedades pasivas y estériles, las cuales no generan ideas originales, no inventan casi nada y no desarrollan su propio potencial a través de un pensamiento crítico. Este tipo de sociedades simplemente reproducen lo que otras sociedades hacen.

Las escuelas, en nuestro medio, practican todavía la enseñanza basada en la memoria, donde el profesor transmite conocimientos y el alumno (el que no tiene luz, por ende, debe ser guiado por quien tiene la luz del saber), los recibe en forma

pasiva. Este tipo de educación no fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

M. Lipman (en Moriyón, 2006), constata que estudiantes universitarios no están dando buen ejemplo de capacidad de razonar y dialogar, y que dicha problemática radica en que en una determinada edad ya no resulta fácil aprender a pensar de manera problemática; por lo que sería necesario empezar desde pequeños a formar y estimular la capacidad de razonamiento del estudiante.

En un artículo escrito por Accorinti, titulado, "Matthew Lipman y Paulo Freire, Conceptos para la Libertad" (2002), se puede ver que tanto Freire como Lipman hablan de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde la niñez, como un medio fundamental para la libertad de las sociedades y para la transformación del mundo hacia una vida más humana. En otras palabras, su planteamiento aboca a traspasar las barreras de una educación que impide que la enseñanza sea para darle vida a la razón, (darle vida al pensamiento).

La Ley de Reforma Educativa Boliviana (2007), aborda esta cuestión y en varias partes, expresa el problema que se está tratando en este trabajo, a saber:

> La educación boliviana (…) debe incentivar la autonomía y la creatividad, el sentido de responsabilidad y el espíritu crítico de los educandos (…) debe promover el desarrollo del pensamiento crítico (….) ofrecer múltiples y complementarias opciones que permitan al educando aprender por sí mismo, en un proceso de permanente auto superación (…) orientar al logro de las habilidades básicas de la lectura comprensiva y reflexiva (…) proporcionar una formación básica orientada hacia la formación integral del educando que lo prepare para niveles superiores de aprendizaje para aprender y continuar aprendiendo por cuenta propia (…) desarrollar en los educandos la actitud y el pensamiento científicos, la práctica investigativa y un permanente espíritu crítico y reflexivo que permitan la construcción permanente del conocimiento (…) considerar las

> dimensiones de la comunicación intrapersonal e interpersonal (...) formar a los educandos como lectores y como productores de textos que saben buscar la información, procesarla, valorarla y utilizarla (Art. 1, inciso 9, Art. 2, inciso 3, Capítulo I, Art. 3, inciso 4, Capítulo V, Art. 11, inciso 1, Capítulo V, Art. 28, Capítulo V, Art. 30, inciso 1, Capítulo V, Art. 30, inciso 5. Capítulo V, Art. 34, inciso 1). (Ley N°1565 Reforma Educativa Boliviana: 4, 5, 7, 13, 62, 63, 66)

La reforma educativa establece que los contenidos educativos deben extraerse de la vida cotidiana y de la experiencia de los educandos quienes deben aprender a pensar y aprender por sí mismos ya que la educación debe basarse en la investigación, en la creatividad, en la pregunta y en el aprendizaje del descubrimiento. Es decir, prioriza la capacidad crítica más que la memoria como centro básico de la actuación intelectual. Sin embargo, en la práctica se observa que aún falta mucho por hacer para alcanzar este cometido. Por lo tanto, todo lo mencionado anteriormente queda en las normas, al menos jurídicas, que si bien tienen muy buenas directrices, las mismas a quince años de su promulgación, no han podido centrarse en el desarrollo crítico de los niños y niñas. Es así, que los educadores tienen poca conciencia de ello o no disponen de métodos y técnicas eficientes para estimular el pensamiento crítico y reflexivo. Una herramienta efectiva para introducir la filosofía en aulas de primaria es la lectura de cuentos filosóficos. Se emplea el cuento como punto de partida de una discusión grupal entre los niños, en torno a las preguntas que suscita el mismo. Es decir, que el contenido filosófico de los cuentos otorga a los pequeños estudiantes momentos de reflexión en el aula.

Incorporar la filosofía es enseñar a pensar de manera problemática, es decir, reflexionar de un modo en la que se desea aclarar o averiguar una cuestión. Si realmente se piensa que los niños deben ser preparados para conocer el mundo en el que se vive y manejarse en él, entonces se necesita que la filosofía esté presente en el currículum escolar desde el nivel inicial. La filosofía no puede ser dada como una materia que se enseña, sino como un eje transversal del cual los estudiantes se

apropien. Los educandos no deben simplemente conocer la filosofía, sino que deben asirse de ella.

Es importante que los escolares adquieran conocimientos, pero si no saben qué hacer con ellos, ¿se podría hablar de una verdadera educación? Si no se forma a los niños para ser investigadores, entonces no se los está educando, sólo se les está instruyendo, es decir, que el docente imparte la información y el estudiante la recibe en forma pasiva. Los estudiantes son capaces de filosofar, desde muy pequeños y por lo tanto se debería filosofar en las escuelas por el bien de ellos, pero también por el bien de los adultos, ya que se necesita una sociedad democrática, con personas que piensen por sí mismas y cuyos actos sean un resultado de este hecho del pensar.

En el colegio, los niños deberían ser guiados para hacer filosofía y no solamente para aprender (aquello) que los grandes filósofos dijeron sobre tal o cuál tema, que es prácticamente, la única forma en que se concibe la enseñanza de la filosofía. Es decir, se debe situar en la práctica la capacidad de reflexión y crítica, pues de eso trata esencialmente la filosofía. Kant afirma en sus cursos sobre historia de la filosofía que "no se puede aprender filosofía, sino sólo aprender a filosofar, no aprender pensamientos, sino aprender a pensar". (Historia Ilustrada de la Filosofía, 1967, p. 286)

No es pertinente que se enseñe únicamente filosofía en los colegios como se propone en nuestro país; es decir, a partir de secundaria, como una asignatura que estudia la historia de la filosofía. De esta manera, se les está privando a los estudiantes la posibilidad de filosofar desde pequeños y limitándolos a una disciplina teórica, que más bien podría ser implementada de manera práctica como un eje transversal en el currículum. "Ellas y ellos no deben meramente conocer la filosofía, sino que deben poder usarla. (...) Los estudiantes y las estudiantes son capaces de filosofar, desde muy pequeños". (Accorinti, 2002)

Llenar de información a los estudiantes es como cargar datos a una computadora. Si no se les guía y fomenta a los niños en el proceso de filosofar, no

se los está educando. Porque educar es orientar a que ellos puedan pensar por sí mismos, preguntarse acerca de las cosas y reflexionar.

> La reflexión es como la puerta de profundización del conocimiento. Así, brindar a los estudiantes tanto habilidades como la oportunidad de mejorar en el proceso de observación y en el manejo de su propio pensamiento, fomentará en ellos la reflexión. (Perkins, 1995, p.123)

En tal sentido, se puede decir que existe una carencia en la educación nacional, en cuanto a la inclusión de la filosofía para enseñar a pensar a los niños de manera problemática; por lo que cabe interrogar: ¿En las aulas bolivianas se educa por medio del acto de filosofar? ¿La filosofía contribuye al pensamiento crítico y reflexivo? ¿Cuáles son las herramientas para desarrollar el pensamiento filosófico? ¿Se cuenta con herramientas y estrategias para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en las aulas de primaria en Bolivia?

1.2. Formulación del Problema de Investigación

¿Qué herramienta ha de utilizarse para que los estudiantes de primaria adquieran un pensamiento crítico y reflexivo?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Proponer los cuentos filosóficos como herramienta en el nivel primario para la adquisición del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar el planteamiento epistemológico de los cuentos filosóficos para niños.
- Indagar acerca de la importancia de la filosofía en el nivel primario para la adquisición del pensamiento crítico y reflexivo.

- Diagnosticar el conocimiento que tienen los profesores del nivel primario acerca de la filosofía y la relación que tiene ésta con el pensamiento crítico y reflexivo.

- Identificar la metodología que emplean los profesores en el nivel primario para la adquisición del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación teórica

Ocuparse de educación exige respetar a los niños en sus propios cuestionamientos, expresiones, silencios y palabras. Se trata de invitarlos y ayudarlos a preguntarse y reflexionar acerca de las cosas. Ellos no quieren que se les describa la lluvia, sino que quieren mojarse en ella.

David Ausubel, teórico cognoscitivista, postula que el aprendizaje debe ser significativo, es decir, que debe implicar una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva. El aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura, integrando los conocimientos previos con la nueva información. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Si se quiere lograr que el aula se convierta en viva experiencia, se debe transformarla en un espacio interactivo, donde se escuche con interés y respeto, no sólo la voz del profesor, sino también la de los estudiantes. El fin de la educación no consiste en transmitir conocimientos, sino de desarrollar la capacidad de aprender del niño, su habilidad de pensar y de inventar.

> La educación que se brinda a los niños, niñas y jóvenes elude las preguntas centrales de la vida. La currícula de la escuela inicial, primaria y media no está vertebrada alrededor de las preguntas sino alrededor de las respuestas. Y la mecanización del conocimiento da

> como resultado, año tras año, niños y jóvenes cada vez menos pensantes. La filosofía como eje vertebrador del curriculum escolar es una posible solución a largo plazo, para el mundo de falta de juicio crítico, reflexivo, creativo y cuidadoso de los demás. (Accorinti, 2007)

De acuerdo a Pineda (2008), una manera de alcanzar el enriquecimiento del lenguaje, la imaginación y la libertad en los niños es narrando o leyendo cuentos de forma sistemática y dialogando con ellos acerca de los mismos. Mediante la narración del cuento y luego las conversaciones y los debates, se promueven el pensamiento crítico y reflexivo, la atención, la argumentación, la concentración y la tolerancia con respecto a las distintas opiniones que se expresan. Cuando se desarrollan las habilidades para la discusión, simultáneamente se están ejercitando las destrezas del pensamiento crítico y reflexivo. Con esta práctica de razonamiento se logra el mérito de enseñar a los niños a ser independientes y seguros de sí mismos.

> La lectura enriquece la vida espiritual del niño y del adulto, al mismo tiempo que ofrece la maravillosa oportunidad de ordenar los pensamientos e ideas. Aristóteles expresó en el capítulo VII de La Poética, que el pensamiento aparece mediante la palabra. Es a través de la palabra que se elucida o saca a la luz la idea. De forma que al hablar, uno organiza sus ideas, pensamientos y sentimientos. (Pineda, 2008)

La lectura y el comentario de cuentos, ofrece a los niños, la posibilidad de interactuar con los compañeros de curso, de sustentar sus criterios con respecto a un tema determinado, de explicar y expresar bien sus ideas y de modificar sus criterios empleando un pensamiento crítico y reflexivo.

1.4.2. Justificación social

Actualmente, existen programas de filosofía para niños en muchos países del mundo. Los centros de filosofía para niños más grandes de habla hispana están en Méjico, Argentina, España, Brasil, Perú, Chile y Colombia, los cuales trabajan sobre las bases de la teoría de Mathew Lipman, creador de esta corriente, traduciendo y contextualizando la literatura para cada país. No obstante, en Bolivia aun no se ha abordado el tema sobre la importancia de la filosofía en primaria; por tal motivo, la presente investigación pretende aportar con información pertinente, para considerar la posibilidad de incluir el pensamiento filosófico en el curriculum educativo, a partir de este nivel, de manera transversal y práctica.

El estudio que se plantea en esta investigación es relevante porque, si bien el trabajo de campo es de tipo no experimental, los resultados obtenidos proporcionarán información útil que despertará el interés para dar inicio a nuevas investigaciones y profundizar en el tema.

Asimismo, la presente investigación pretende incentivar a escritores bolivianos a producir cuentos filosóficos contextualizados para las realidades de nuestro país y para las edades de los niños de primaria, de manera que los cuentos que se empleen en el aula sean significativos y pertinentes, es decir contextualizados al medio.

1.4.3. Justificación metodológica

El presente trabajo de investigación se realizará mediante un procedimiento de método científico, para que de esta manera se cumplan adecuadamente las etapas de investigación con el objetivo de llegar a conclusiones, recomendaciones y propuesta que den solución al problema.

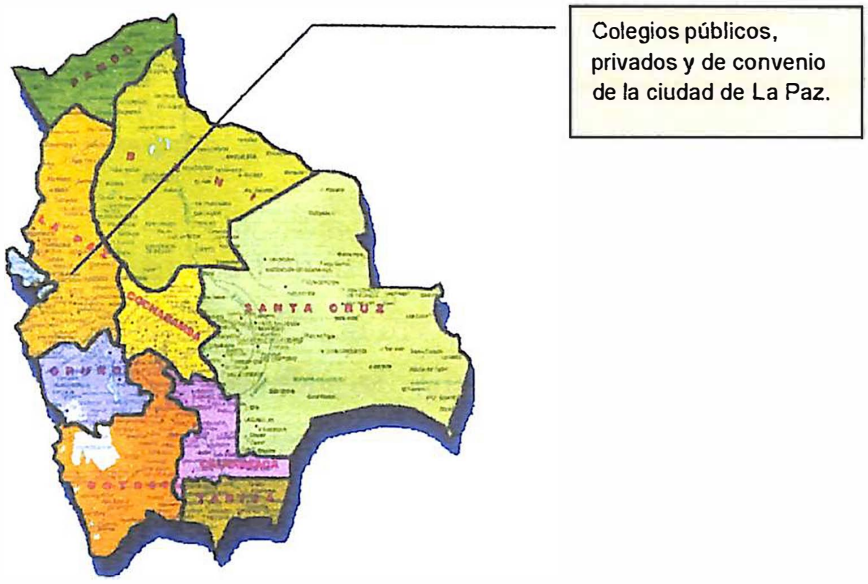
En tal sentido, la metodología y las técnicas de recolección de información que se someterán a la práctica para proporcionar el aporte válido desde el punto de vista científico, se desarrollan en el capítulo 3 del presente documento.

1.5. Delimitación

1.5.1. Delimitación espacial

En cuanto al ámbito geográfico, tenemos a la República de Bolivia como un universo muy grande de estudio, por ello se delimita solamente al Departamento de La Paz, tomando en cuenta colegios públicos, privados y de convenio de la ciudad de La Paz, como se puede apreciar en la Ilustración Nº 1.

Ilustración 1

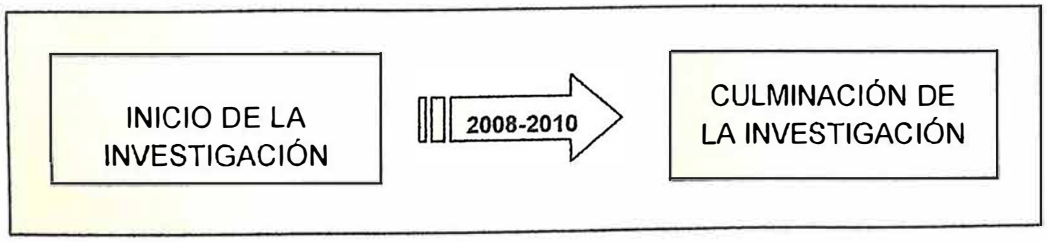


Delimitación Espacial. Mapa de Bolivia 2006
Fuente: UDAPE 2006

1.5.2. Delimitación temporal

Se delimita de forma temporal el tema de investigación, basada en los hitos temporales, en los cuales se desarrollará todo el trabajo. (Ver Ilustración Nº 2.)

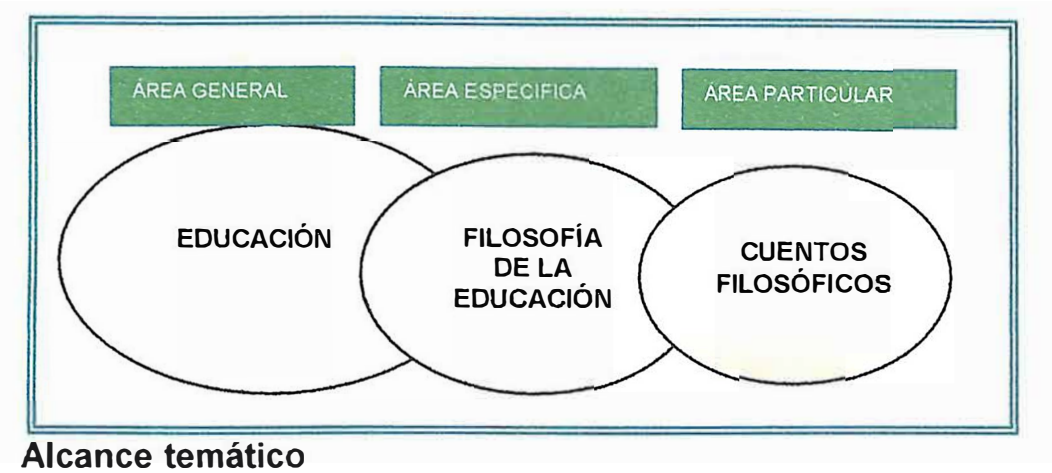
Ilustración 2



Delimitación temporal
Fuente: Elaboración propia

1.5.3. Delimitación temática.

Ilustración 3



Alcance temático

Fuente: Elaboración propia

Como delimitación general se tomará a la ciencia de la educación, de la cual se ramifica la filosofía de la educación, la misma que proveerá las bases científicas y teóricas necesarias para establecer que los cuentos filosóficos son una herramienta para la adquisición del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, como lo expresa la Ilustración Nº 3.

1.6. Idea a defender

Los cuentos filosóficos son una herramienta para la adquisición del pensamiento crítico y reflexivo en niños y niñas del nivel primario.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. MARCO TEÓRICO

2.1.1. Hacia una educación profunda

2.1.1.1 Una educación sin pensamiento

Es un hecho notoriamente reconocido y comentado que los niños desde edad muy temprana, cuando empiezan su educación formal en los jardines de infancia son vivaces, curiosos, imaginativos e interrogativos. Durante un tiempo retienen esos maravillosos rasgos, pero gradualmente van declinando hasta convertirse en sujetos pasivos.

El ambiente familiar del hogar viene reemplazado por un ambiente estable y estructurado en el que todo es regular y explícito. Los niños gradualmente descubren que dicho ambiente raramente es apasionante o retador. Todo lo contrario, la iniciativa, la invención y la reflexión con la que llegan al colegio decae.

> Al cabo del tiempo los niños se dan cuenta que la escuela les enerva y desespera, más que animarlos o provocarlos intelectualmente. En resumen, la escolarización, en contraste con el hogar, provee escasos incentivos intelectuales. La consecuencia inevitable es un descenso de los intereses de los estudiantes. (Lipman, 1998, p.51)

Freire desarrolla una severa crítica a la educación tradicional diciendo que si él cree en el ser humano y en la tarea educativa entendida como proceso de construcción del sujeto, entonces ¿ cómo puede aceptar que las prácticas

educativas conviertan al sujeto de la educación sólo en objeto de la misma? (Casali, 2005)

A esa forma de educar, Freire, la llama "educación bancaria", haciendo una analogía con el acto mediante el que un ahorrador deposita monedas en su alcancía o cuenta de ahorros. Al final de un proceso y en un determinado tiempo, el mejor ahorrador será aquel que cuente en su haber con la mayor cantidad de monedas depositadas. Así, en la educación bancaria, el mejor alumno será aquel que, al fin del periodo escolar, pueda repetir-sacando de su memoria-alcancía-los conocimientos ahorrados que el maestro fue depositando acríticamente. (Freire, 2005)

Para cumplir con su misión, la educación actual debe brindar a sus estudiantes una enseñanza que los prepare tanto para las exigencias de hoy, como para un futuro a largo plazo. La capacidad de análisis, inferencia, interpretación, explicación y evaluación, sustentados por la autorregulación y actitud investigativa y flexible se convierte en lo que distingue a la persona que está capacitada para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

La sociedad contemporánea, que es compleja, demanda de un pensamiento de alta calidad. Este factor obliga a los educadores enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, para lo cual es necesario redefinir los roles tanto de los docentes como de los estudiantes en el proceso educativo y seleccionar los métodos y medios adecuados.

Morin hace una crítica demoledora al pensamiento occidental, un pensamiento que califica de racionalizador, formalizador, hiperespecializado, además de simplificador. El principal punto de crítica radica en la falta de contextualización que posee esta forma de pensar predominante en el mundo occidental. (González, 2006)

Al respecto, Freire defiende una igualdad que incluye el derecho que tienen todas las personas, grupos y pueblos a vivir sus propias opciones. Desde su

Latinoamérica natal, se opone a una igualdad homogeneizadora que supone la imposición de una única cultura a todos los pueblos y personas. Trabaja arduamente para mejorar las condiciones educativas de todos y propone una educación para la libertad y por medio de la libertad que invita a las personas a no ser únicamente consumidores de información y les otorga los medios para el desarrollo de habilidades y capacidades que les permitan no sólo leer el mundo, sino también, a partir de su lectura crítica, saber enfrentarse y desenvolverse de manera digna en él. (Casali, 2005)

El conocer no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente los contenidos que el otro le da o le impone. Freire, reitera su posición sobre el acto de conocer cuando afirma que "el ser humano conoce a través de un proceso que no termina en el objeto cognoscible ya que se comunica a otros sujetos igualmente cognoscentes (...) Conocimiento es pues proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad." (Casali, 2005, p. 54). Así pues, el conocimiento es el producto de la relación entre el ser humano, su medio y su historia, que al producirse se socializa. Llevado a niveles de abstracción, se vuelve generalizable, compartible y, por lo tanto, enriquecedor.

Dewey expresa lo siguiente: "Hemos de aprender cómo enseñar a los niños a que piensen por sí mismos si es que queremos tener una democracia valiosa." (Dewey, 1989, p. 37). Para este autor es tan importante el sujeto pensante como una sociedad investigadora y tenía claro que la democracia y la investigación, para ser compatibles, requerían de un esfuerzo educativo.

El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), generado por el equipo de DELORS, plantea el reto que enfrenta la educación de potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo autonomía de juicio. La declaración sobre la educación en el siglo XXI, elaborada por la conferencia mundial de la UNESCO, que fue organizada en 1998 en París,

refuerza dicha posición y expone que las instituciones de educación deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales (Delors, 1996)

Para ello, es de vital importancia formar a los niños desde pequeños en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para vivir libre y autónomamente en sociedades democráticas

2.1.1.2 La educación mecánica no desarrolla el pensamiento crítico y *reflexivo*

A pesar de que las conductas instructivas se dan desde una amplia variedad de competencias, la práctica de la enseñanza suele estar institucionalizada y limitada por la tradición Los profesores que hacen uso de estas competencias están muy orgullosos de la habilidad que tienen para ello Aún así, estos espacios para la creatividad y la reflexión en el interior de las aulas son insuficientes para provocar cambios a gran escala en los estudiantes "Los profesores hacen lo que les han enseñado a hacer y lo intentan hacer bien En lo que les han enseñado a hacer, es donde radica el problema, aunque sea el área educativa en la que se da más por sentado y más a disgusto la necesidad de reevaluarse" (Lipman, 1998, p51)

Por lo general las clases son más del tipo expositivo, poco participativas donde el estudiante tiene escasa oportunidad de expresar sus ideas, dudas, opiniones, etc Las actividades no dan cabida al error, a la pregunta y al análisis de los temas en cuestión Los profesores suelen hacer preguntas que los educandos pueden responder sin ningún tipo de apasionamiento, sin generación de dudas o de perplejidades y sin que se genere el pensamiento auténtico, ya que el proceso suele ser mecánico y limitado

Moriyón (2006), opina que los educadores deben tener en cuenta dos cuestiones en concreto. La primera es la dificultad de educar a estudiantes

desinteresados. La segunda es que aún frente a estudiantes interesados es muy difícil educarlos si no se dan ciertas condiciones favorables. Las condiciones favorables a las que se refiere son aquellas que apuntan a una enseñanza competente, un currículo adecuado y a la formación de una comunidad de investigación.

Dewey (1989) decía que el problema del método en la formación de los hábitos del pensamiento reflexivo es el del establecimiento de las condiciones que despiertan y guían la curiosidad.

De poco sirve la formación docente o el uso de excelentes materiales curriculares si las clases no se convierten en comunidades de investigación. La profesionalización de docentes debería implicar la capacidad para coordinar las tres condiciones arriba mencionadas de forma que se estimule la formación del razonamiento y del juicio en los estudiantes.

Los profesores ya no deberían seguir en el rol de académicos, sino en el de facilitadores para poder no sólo transmitir conocimientos, sino también para ayudar a formar habilidades en sus estudiantes.

2.1.1.3 Paradigma tradicional versus el paradigma crítico y reflexivo

De acuerdo a Díaz-Barriga (2002), Los supuestos fundamentales del paradigma tradicional serían en resumen:

- La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben a aquellos que no saben
- El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre éste es preciso, inequívoco y no misterioso.
- El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce.
- Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información.

En cambio, de acuerdo a Lipman (1998), los supuestos principales del paradigma crítico y reflexivo vendrían a ser en resumen:

- La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.
- Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando el conocimiento del profesor sobre el mundo se les revela ambiguo, equívoco y misterioso.
- El docente adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.
- Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio.
- El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.

Con ello queda claro que el paradigma crítico y reflexivo implica el cuestionamiento, contrariamente a lo que sucede en el paradigma tradicional.

Dewey (1989), nunca tuvo duda sobre el necesario suceder del pensamiento en el aula, un pensamiento independiente, imaginativo y rico. La ruta que él trazó, junto con otros seguidores, indica que el proceso educativo ha de tomar su modelo en los procesos de investigación científica.

2.1.1.4. La comunidad de investigación

Pierce, en Lipman (1998) aplicó el término de comunidad de investigación científica, a todos aquellos considerados como parte de una comunidad cuyos miembros tenían en común el uso de procedimientos semejantes en la búsqueda de objetivos idénticos. No obstante, desde Pierce la frase se ha ido extendiendo hasta incluir cualquier tipo de investigación, sea científica o no. Por ello, Lipman habla de convertir la clase en una comunidad de investigación en la que los

estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las demás, se retan entre ellos para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de los supuestos ajenos y propios. Como dice este autor: "Una comunidad de investigación intenta rastrear la indagación donde sea, en un diálogo que pretende conformarse en lógica". (lipman, 1998, p. 98)

Hirst (197 4), nos dice que todo conocimiento científico parte de algo casual y necesita ser justificado mediante evidencias o razones. Ese es precisamente el conocimiento que los estudiantes deberían alcanzar. Éstos deberían ser educados para que indaguen en dicho proceso, de forma que no se puedan realizar afirmaciones sin evidencias. No se pueden emitir opiniones sin que éstas vengan acompañadas por razones y no se pueden formular juicios sin que se hayan establecido criterios adecuados y relevantes.

En un sentido, la comunidad de investigación es aprender juntos y por ello es un ejemplo del valor que tiene la experiencia compartida. Pero en otro sentido, enseña también las posibilidades del aprendizaje conjunto donde los estudiantes descubren que pueden apoyarse y utilizar la experiencia de los otros.

Vygotsky ha sentado las bases para entender la actividad conjunta que permite el desarrollo como seres humanos. Para la escuela vygotskiana el desarrollo es posible en la interacción del sujeto con el medio y el otro y la construcción y organización interna que él hace a partir de esa interacción. (Stover 1997)

Stover (1997), señala de acuerdo a lo que establece Vygotsky, que este desarrollo, entonces, es posible gracias a las capacidades intrapsicológicas del ser (capacidades psicológicas propias de cada uno) y las relaciones o interactuaciones que el ser realiza en procesos interpsicológicos (procesos de interactuación con otros, el medio y los medios) que permiten nuevas formas de organización interna o desarrollo.

2.1.1.5. El modelo de indagación

De acuerdo a Eggen (1999), indagación puede considerarse en un sentido general como un proceso de respuestas a preguntas y resolución de problemas basados en hechos y observaciones.

Este mismo autor señala que el modelo de indagación es una estrategia diseñada para enseñar a los alumnos cómo investigar problemas y responder preguntas basándose en hechos. El modelo de indagación se implementa a través de cinco pasos, que son:

- Identificación de preguntas o problemas.
- Formulación de hipótesis.
- Recolección de datos.
- Evaluación de la hipótesis.
- Generalización.

Con el modelo de indagación, los docentes guían a los educandos a través de estos cinco pasos. Este modelo requiere un clima particular en la clase donde los estudiantes se sienten libres de asumir riesgos y ofrecer sus conclusiones, conjeturas y evidencias sin tener vergüenza o miedo a las críticas. Por otro lado, el éxito de la clase depende del pensamiento de los estudiantes. Si ellos tienen miedo o no desean participar, se pierde gran parte de la eficacia del proceso. El docente tiene un papel fundamental en el desarrollo de este ambiente.

Este modelo apunta hacia el pensamiento de nivel superior más que hacia la comprensión de un tema de contenido, es decir, que en el modelo de indagación se enfatiza el pensamiento crítico y reflexivo.

Además, como los problemas de indagación, las hipótesis y los datos a utilizar deberían provenir de los estudiantes, los profesores deben efectuar una planificación cuidadosa para guiar el desarrollo del proceso, pero a la vez evitar

invadir la experiencia de los alumnos con una guía excesiva. Esto requiere de habilidad y experiencia para generar una ambiente de diálogo y escucha.

2.1.1.6. El diálogo, que no es lo mismo que conversación

Lipman (1998), establece que el diálogo genuino sucede únicamente cuando cada uno de los participantes tiene realmente en mente al otro o a los otros en su ser presente y específico y se refiera a ellos con la intención de establecer una relación mutua y vivencial.

La vitalidad del razonamiento se une íntimamente con la naturaleza del diálogo. Cuando uno piensa para sí mismo en vez de mediante un diálogo con los demás, las deducciones se derivan de las premisas que uno ya conoce. Pero cuando alguien no conoce todas las premisas, como suele suceder en un diálogo con otras personas, el proceso de razonamiento adquiere mayor vitalidad y la conclusión puede ser sorprendente, puesto que hay confrontación de ideas, argumentación, contraargumentación, críticas, consenso, disenso, etc.

El currículum adecuado para el desarrollo de un pensamiento complejo en una cierta materia debería contener, entre otras cosas, actividades y planes de discusión. Los planes de discusión son importantes para la formación y clarificación de conceptos y nacen de la pregunta. La función de la pregunta es la de poner en cuestión un cierto aspecto de nuestro mundo e indagar a su vez al propio estudiante. Y el poder del estudiante que responde viene desafiado por la propia pregunta, que puede ser vaga o legítima. "Una pregunta equivale a un rayo laser que focaliza y perfora y a su vez ilumina una materia". (Moriyón, 2006, p. 66)

El proceso de formación de un pensamiento complejo puede darse a través de periodos de diálogo en el aula, en la que se discute, por ejemplo, sobre un cuento leído en clases, se generan preguntas, se analizan las diferentes opiniones de los estudiantes, se realiza el razonamiento cooperativo, hasta llegar a tener un mayor sentido y profundidad del significado del cuento y emitir un juicio.

Se puede notar que la conversación suele tender más a un estado de equilibrio y el diálogo al desequilibrio. En una conversación el dominio de la misma se va alternando entre los interlocutores, pero nada cambia. En una conversación los protagonistas se desplazan constantemente, pero ésta en sí misma no se altera.

De acuerdo a Piaget el desarrollo cognitivo es el resultado de factores internos y externos. En esa interacción del sujeto con el medio y con los demás, el proceso de equilibración es el mecanismo central que regula la organización y adaptación mental.

Cuando las ideas viejas y las nuevas no pueden reconciliarse, se produce el desequilibrio cognitivo y el equilibrio se logra cuando hay un entendimiento comprensivo más profundo, que a su vez es logrado cuando se da un proceso mental de asimilación y acomodación, integrando los conocimientos nuevos a los viejos. (Stover, 1997)

Este proceso de equilibrio-desequilibrio-equilibrio, puede generarse en un ambiente de diálogo y discusión de un tema en particular en el aula. Y es precisamente en la confrontación de ideas de los estudiantes y docente que se logra un razonamiento cooperativo que permite, a su vez, los mecanismos de asimilación y acomodación expuestos por Piaget.

Una conversación es un intercambio de sensaciones, de pensamientos, de información, de comprensión. Un diálogo es una exploración, una investigación, una indagación.

2.1.1.7. La dialéctica como instrumento para descubrir problemas y buscar respuestas

De acuerdo al origen de la palabra "diálogo", se refiere a que por medio de la palabra se busca algo. En él, se potencia el desequilibrio para que produzca movimiento, es decir, que en un diálogo cada argumento evoca un contraargumento que se auto impulsa hacia otro más y así sucesivamente. Este

proceso es el que se conoce con el nombre de dialéctica, es decir, ir a través de la palabra ascendiendo hacia lo que se busca.

Uno de los primeros ejemplos de aplicación del método dialéctico lo ofrecen los "Diálogos" del filósofo griego Platón, quien además reflexiona sobre el funcionamiento y el alcance de este procedimiento, notablemente en sus obras *Gorgias*, *República* y *Teeteto*. (Mantilla, 1968)

> En los diálogos platónicos tempranos, el procedimiento permite someter a examen cierto conjunto de creencias que mantiene determinado individuo. A partir de los diálogos medios, su alcance se amplía, para poner a prueba hipótesis o teorías con las que no necesariamente alguien está comprometido. El examen usualmente lo lleva a cabo Sócrates, quien dirige a su interlocutor una serie de preguntas para explorar si hay inconsistencias entre sus dichos. Estas preguntas son, pues, críticas y comprometedoras, y puede considerarse que equivalen a objeciones; pues naturalmente, una teoría que muestra ser contradictoria no podría aceptarse como verdadera. Por otra parte, en muchos diálogos de Platón puede constatarse cómo los interlocutores de Sócrates se defienden de sus objeciones; en ocasiones es el propio Sócrates quien responde a sus críticas anteriores. El procedimiento de preguntas y respuestas da lugar así a una discusión o controversia racional, cuyo resultado es a menudo la refutación de las ideas que se examinan. En cualquier caso, mediante la detección y eliminación de errores, el procedimiento tiende a la identificación de la verdad -o al menos, de lo que racionalmente puede aceptarse como tal. (Mantilla, 1968, p. 76)

Platón intenta mostrar su interés hacia la búsqueda de la verdad, más que la defensa de sus posiciones. En todo caso, la dialéctica queda perfilada por él como un procedimiento de investigación. A este gesto del clásico puede atribuirse el que

la filosofía sea hoy un campo de investigación académica, y no una rama de la mitología o de la literatura fantástica. (Mantilla, 1968)

Por otro lado, Sócrates crea un método empleando como instrumento formal el diálogo. Este método denominado, "socrático" consiste esencialmente en emplear el diálogo para llegar al conocimiento. Los dos momentos del diálogo socrático son la ironía (destrucción) y mayéutica (construcción). Este último término deriva del griego *maieutiké* (arte de las comadronas, arte de ayudar a procrear).

En un pasaje del *Teeteto* de Platón dice Sócrates que practica un arte parecido al de su madre Fenaretes, que era comadrona:

> Mi arte mayéutica tiene las mismas características generales que el arte (de las comadronas). Pero difiere de él en que hace parir a los hombres y no a las mujeres, y en que vigila las almas, y no los cuerpos, en su trabajo de parto. Lo mejor del arte que practico es, sin embargo, que permite saber si lo que engendra la reflexión del joven es una apariencia engañosa o un fruto verdadero. (Mantilla, 1968, p. 73)
>
> La mayéutica o heurística es la parte positiva o constructiva del diálogo. De acuerdo con su principio de que la verdad no viene de fuera, porque está ya en nosotros, no habrá más que proceder hábilmente para ponerla de manifiesto. Y Sócrates sólo ayudará a conquistar la verdad desde dentro, a alumbrarla; no imbuirá ideas, las engendrará. Por medio de propuestas que invitan a la reflexión, sugestivas, insinuantes, en las que se vislumbra más de lo que se dice, irán maestro y discípulo caminando de evidencia en evidencia, hasta llegar a una proposición final que no podrá por menos de ser reconocida como verdadera. El propio discípulo, impulsado a la reflexión por el maestro, habrá descubierto la verdad que dormía en su inteligencia. (Mantilla, 1968, p. 73)

La idea básica del método socrático de enseñanza consiste en que el maestro no inculca al alumno el conocimiento, pues rechaza que su mente sea un recipiente o cajón vacío en el que se puedan introducir las distintas verdades; para Sócrates es el discípulo quien extrae de sí mismo el conocimiento. Este método es muy distinto al de los sofistas: los sofistas daban discursos y a partir de ellos esperaban que los discípulos aprendiesen; Sócrates, mediante el diálogo y un trato más individualizado con el discípulo, le ayudaba a alcanzar por sí mismo el saber.

Su método centrado en el diálogo, y sobre todo en la interrogación, se dirigió al descubrimiento de problemas, más que a la búsqueda de soluciones. "Sócrates hacia surgir dondequiera lo que antes parecía no existir: un problema". (Mantilla, 1968, p. 74)

2.1.1.8. Autonomía que no es necesariamente individualismo

Se suele distinguir con frecuencia el modelo reflexivo de educación de otros modelos diciendo que uno de los objetivos principales de este modelo, es conseguir la autonomía del estudiante. En un sentido esto es correcto: cuando se entiende por pensadores autónomos aquellos que piensan por sí mismos, que no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios, forman su propia comprensión del mundo y construyen sus propias concepciones.

Lamentablemente la autonomía se asocia con el individualismo, y en realidad, el modelo reflexivo está fundamentalmente hilado por lo social y lo comunitario. Su finalidad es articular las causas de conflicto en la comunidad, desarrollar los argumentos que apoyan las diferentes posturas y después lograr una comprensión del panorama que permita realizar un juicio más objetivo.

La finalidad del proceso educativo es ayudar a los estudiantes a formular mejores juicios para mejorar la calidad de vida. Pero estos juicios deberán ser desarrollados autónomamente y libremente para conformar sociedades democráticas. No obstante, esta autonomía implica tomar en cuenta las diferentes

opiniones y posturas que pueda haber en una comunidad, para luego comprender las cosas de manera más objetiva y así emitir juicios de mejor calidad.

2.1.2. Enseñar a pensar

2.1.2.1. Pensamiento de orden superior

Diversos autores atribuyen diferentes propiedades al pensamiento de orden superior, pero en general concuerdan en que éste es un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y permanentemente exploratorio. Asimismo, los rasgos de riqueza, coherencia e indagatividad, son aquellas metas a las que el pensamiento de orden superior siempre tiende a alcanzar. En el caso de que el pensamiento carezca de estos tres rasgos, es difícil que realmente llegue a ser un pensamiento complejo.

Resnick señala que: "El pensamiento de orden superior se conforma como el conjunto de las actividades mentales transformativas requeridas para el análisis de situaciones complejas y la emisión de juicios ponderados de acuerdo con múltiples criterios". (Lipman, 1998, p. 119)

Entonces, la pregunta sería: ¿cómo se puede enseñar directamente para un pensamiento de orden superior?

Lipman dice:

> Promover que los estudiantes hagan filosofía es un ejemplo de cómo puede estimularse el pensamiento de orden superior en el aula, utilizando la comunidad de investigación. (...) En cada disciplina, la perspectiva de la comunidad de investigación puede ser usada con tal de provocar discusión y reflexión sobre la materia de cualquier área de conocimiento. Añado además que una metodología de pensamiento crítico puede ser utilizada como pauta para someter a debate cualquier contenido disciplinar. (Lipman, 1998, p.63)

Para Newman el pensamiento crítico es sencillamente una sola visión del pensamiento de orden superior. Así como el pensamiento de orden inferior es mecánico, rutinario y restrictivo, el pensamiento de orden superior es expansivo; es una respuesta a los desafíos y se constituye como un reto frente a los otros. El pensamiento de orden superior exige un esfuerzo mental superior: la resolución de perspectivas en conflicto, la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad; el autocriticismo y la independencia de juicio. (Lipman, 1998)

2.1.2.2. Pensamiento complejo

El pensamiento complejo de acuerdo a Lipman (1998), es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina sus procedimientos, y puntos de vista. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a los prejuicios y autoengaños. Conlleva pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre el objeto de estudio. Por ello, el pensamiento complejo es rico en recursos, pues es metacognitivo y autocorrectivo.

El pensamiento de calidad entonces, es un pensamiento de orden superior que incluye además los componentes del pensamiento complejo.

Entonces, ¿qué se puede hacer para que se produzca este tipo de pensamiento? ¿Qué se puede hacer para que la educación sea más crítica y más consciente de sus propios procedimientos? El consejo de Lipman (1998), es que se incluya desde un principio la filosofía en el currículo de la enseñanza primaria y secundaria.

Se dice que los problemas de los colegios provienen de la escasez de conocimiento que los estudiantes adquieren, pero lo que es peor aún es que los estudiantes reflexionan muy poco. Los estudiantes que se forman entonces no serán los ciudadanos pensativos que necesitan las sociedades democráticas. Por lo tanto, es importante que se haga una meditación sobre las prácticas educativas

para poder inventar prácticas mejores que inviten a los estudiantes a una mayor reflexión.

Morin (2003), dice que el pensamiento complejo es, en esencia, el que integra la incertidumbre y que es capaz de concebir la organización, que es capaz de religar, de contextualizar, de globalizar, pero al mismo tiempo, de reconocer lo singular y lo concreto. y precisamente, este pensamiento, es aquel que requiere de análisis crítico y reflexión para poder llevar adelante su cometido.

2.1.2.3. Las implicaciones que llevan al razonamiento

Moriyón (2006), señala que para mejorar el pensamiento en el aula, se debe primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje y ello supone la necesidad de enseñar el razonamiento, que es una subdisciplina de la filosofía.

> El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, sujeto a una evaluación de criterios y ser enseñados. Implica por ejemplo, la creación de inferencias sólidas, el ofrecer razones convincentes, el descubrimiento de supuestos ocultos, el establecimiento de clasificaciones y definiciones defendibles y la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes. En general, supone una sensibilidad hacia los aspectos lógicos del discurso que no han sido cultivados hasta el presente en nuestro sistema educativo. (Moriyón, 2006, p.133)

De acuerdo a Bruner (2004), las habilidades básicas de razonamiento se adquieren simultáneamente con el lenguaje. Si se atiende a los objetivos educativos, la matriz conductual del pensamiento es el habla y la matriz de un pensamiento organizado (razonamiento) es el habla organizada. La comunicación lingüística en la familia durante la primera infancia prepara a los niños para que piensen en el lenguaje escolar, y ello a su vez les proyecta para pensar en el lenguaje de las disciplinas. Pero si la conversación familiar es deficiente, es entonces cuando la escuela puede proporcionar una conversación coherente y

ordenada y la conversación comunitaria es la clave para que se de la transición de la vida familiar a la vida de las aulas.

Cuando los profesores son incapaces de identificar las lagunas de razonamiento en sus estudiantes (inconsistencias, autocontradicciones, etc.) no están preparados para poder solucionar esas deficiencias que han descubierto, entonces las dificultades iniciales de razonamiento de los niños les acompañarán durante toda su vida escolar y personal.

Moriyón (2006), hace referencia al tema y advierte que si se acepta que las habilidades de razonamiento están bien formadas ya desde la primera infancia y que no necesitan mayor atención durante la etapa escolar, se está abandonando a los niños a su suerte, a que sobrevivan o naufraguen, y muchos de ellos, tarde o temprano, naufragarán.

Los procesos de pensamiento son los pasos o las etapas que un individuo emplea para realizar un aprendizaje o dar respuesta a un estímulo. Sin embargo, aquellos necesitan del lenguaje para concretarse. Los procesos de pensamiento son los que en definitiva realizan la tarea transformadora, son los que trabajan para que el sujeto logre captar y guardar las abstracciones que hace de la realidad. Sin embargo, muchas de las dificultades que tienen los estudiantes están relacionadas con el manejo del lenguaje y esto se debe principalmente a la falta de programas y estrategias para desarrollar las habilidades del pensamiento y las destrezas comunicativas. La tarea ahora es formar personas activas en las sociedades, pero para ello se requiere asumir posiciones y aprender a tomar decisiones y un camino claro es mejorar el pensamiento crítico y reflexivo.

2.1.2.4. Pensamiento reflexivo

Dewey (1989), estableció la distinción entre lo que él denominó el pensamiento ordinario y el pensamiento reflexivo, que definía como aquel pensamiento que es consciente de sus causas y consecuencias. Conocer las causas de las ideas, es decir, las condiciones bajo las cuales se piensan, supone una libertad de

pensamiento basada en el poder de escoger entre diversas acciones y alternativas.

El mismo autor recomienda un enfoque no tradicional del aprendizaje, que ofrezca a los aprendices situaciones, problemas y proyectos reales, que incluya el ingrediente de éxito según Dewey, que es la reflexión sobre el mundo real.

Barnett, dice:

> La reflexividad no es sólo una condición de la sociedad moderna y un medio para conseguir que las personas puedan afrontar la incertidumbre o un recurso para responder con eficacia al cambio. La capacidad de ser reflexivos requiere un medio para comprometernos críticamente a la autosupervisión. (...) El medio que permite ser reflexivo, que necesita el compromiso con una forma de aprendizaje que ponga de manifiesto esa capacidad reflexiva, es a través del diálogo reflexivo. Con esa capacidad reflexiva, los alumnos pueden transformar su relación con sus disciplinas (tanto dentro de cada una como entre ellas), consigo mismos y con su mundo. Al ser autoconscientes, extendemos nuestra comprensión de las situaciones y nuestra potencialidad para la acción. (Brockbank, 2008, p.67)

Por lo tanto, tomando en cuenta las opiniones de estos dos autores, se puede establecer la necesidad de desarrollar nuevas dinámicas de aula que incluyan situaciones de problemas, indagación y diálogo reflexivo, para poder ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento reflexivo, que conlleva al pensamiento crítico, necesario para formar ciudadanos activos, autónomos y creadores de su realidad.

El privilegio del aprendizaje memorístico de la educación tradicional en los colegios, ha favorecido la mecanización de conceptos y ha limitado las capacidades de reflexión y el análisis que son propias del pensamiento formal. La escuela olvidó que debe preparar a los estudiantes en la formación de

valores, destrezas y actitudes, aspectos básicos para ser ciudadanos útiles y productivos dentro de una sociedad libre y democrática y para enfrentarse a los constantes cambios del mundo actual.

> No se puede desconocer, que el cambio constante que caracteriza la dinámica de la nueva tecnología en la industria y la economía, exige igualmente la formación de profesionales mejor capacitados para procesar, producir y comunicar información, lo cual no se obtiene sin el desarrollo eficaz de las destrezas de pensamiento. (Villarini, 1989, p. 97)

2.1.2.5. Pensamiento crítico

El pensamiento crítico involucra una serie de aspectos intelectuales que establece la manera en la que un individuo se acerca al conocimiento, lo internaliza y lo exterioriza en su relación con los demás. De esta manera se puede afirmar que el pensamiento crítico se vincula necesariamente con el carácter intelectual que está determinado por la posibilidad de mantener una mente abierta a diferentes posiciones, mostrar un escepticismo sano que nazca de la duda razonable, incluso de verdades científicas, vivenciar la humildad intelectual que permita dudar de nuestras propias certezas, vivir una libertad de pensamiento que impida amarrarse a cánones establecidos y manifestar una alta motivación que conduzca al logro de las metas propuestas e incluso de aquellas no buscadas.

Las razones que justifican la enseñanza del pensamiento crítico a los estudiantes son muchas y diversas. Entre ellas destaca un interés general por llevar a cabo una educación liberal y liberadora que promueva la formación integral del ser humano. Este enfoque educativo freireriano procura capacitar a la persona para que se adapte en forma consciente a su medio socio-cultural, a la vez que se prepara mejor para tomar decisiones propias dentro de su ámbito de transformación social.

2.1.2.6. El pensamiento crítico otorga poder de decisión

Ennis (2002), define el pensamiento crítico, como un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer. Este pensamiento:

Es **reflexivo**, porque analiza resultados y situaciones del propio sujeto y del medio.

Es **razonable**, porque predomina la razón sobre otras dimensiones de pensamiento. Cuando el estudiante es capaz de analizar situaciones, información, argumentos, busca la verdad en las cosas y llega a conclusiones razonables en base de criterios.

Es **evaluativo**, porque que al decidir qué creer o hacer implica un juicio de valor de las acciones y situaciones que se presentan.

Finalmente este autor dice que el pensamiento crítico incluye tanto la ***resolución* de *problemas*** como la ***toma* de decisiones**, ya que el pensamiento crítico se evidencia en la resolución de situaciones problemáticas y que requieren de una posición y acción frente a ello.

2.1.2.7. Características del pensador crítico

La mejor manera de entender el pensamiento crítico es caracterizándolo, conociendo sus rasgos más relevantes. Lo importante es tener claridad sobre qué características debe tener la persona que ha desarrollado el pensamiento crítico. De acuerdo a Ennis (2002), el pensador crítico ideal es una persona que presenta las siguientes características:

- **Bien informada**.- Maneja información relevante, sabe obtener y utilizar la información pertinente, es diligente en la búsqueda de la información relevante y utiliza efectivamente la información.

- **Mente abierta.-** Es capaz de aceptar las ideas y concepciones de los demás aunque no esté de acuerdo. Reconoce que el otro puede tener la razón, que uno puede estar equivocado y que, por lo tanto, necesita cambiar o adecuar su forma de pensar y/o actuar.

- **Valoración justa.-** Otorga a las opiniones y sucesos el valor que objetivamente merecen, sin dejarse influenciar por los sentimientos o las emociones. Es prudente al emitir juicios de valor.

- **Cuestionamiento permanente.-** Enjuicia las diversas situaciones que se presentan, siempre se pregunta el por qué de las cosas. Indaga para dar respuestas a sus interrogantes.

- **Coraje intelectual.-** Afronta con entereza y decisión las situaciones difíciles, y expone con altura sus planteamientos. Se mantiene firme ante las críticas de los demás. Es decir, es honesto consigo mismo al plantear sus propias ideas, sin dejarse amedrentar.

- **Control emotivo.-** Es capaz para mantenerse en calma ante las ideas o pensamientos contrarios a los suyos. No cede ante la reacción de protestar abruptamente. Expresa las cosas con mucha naturalidad, sin ofender a los demás. Tiene en mente que se discuten y cuestionan las ideas no a las personas.

Estas características deben responder al perfil de educandos y de hombres que se desean formar. Tener en cuenta que el objetivo fundamental de la educación es desarrollar el pensamiento crítico, es decir ese pensamiento eficaz y eficiente que permita actuar con autonomía y decisión.

2.1.2.8. Habilidades o destrezas que comprende el pensamiento crítico

Lo que realmente caracteriza al pensamiento crítico son las habilidades o destrezas que se manifiestan al ponerlas en práctica. El conjunto de habilidades

que conforman esta actividad intelectual, según Ennis (2002), se detallan a continuación:

- **Interpretación.-** Permite entender y expresar el significado de diversas situaciones o experiencias, seleccionándolas, organizándolas, distinguiendo lo relevante de lo irrelevante, escuchando y aprendiendo para luego organizar dicha información.

- **Análisis.-** Permite descomponer en partes esenciales una cuestión, trata de descubrir nuevas relaciones y conexiones. Implica a su vez comparar información, contrastarla, clarificarla, cuestionar creencias, formular hipótesis y elaborar conclusiones.

- **Inferencia.-** Faculta identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, formular hipótesis y deducir consecuencias de la información tratada.

- **Evaluación.-** Se caracteriza por valorar proposiciones, argumentos o formas de comportamiento.

- **Explicación**.- Se refiere a saber argumentar una idea, plantear acuerdos o desacuerdos, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencias y razonamientos al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto.

- **Metacognición.-** Consiste en monitorear conscientemente las actividades cognitivas de uno mismo. De alguna forma es aplicar el pensamiento crítico a sí mismo.

Al desarrollar y fortalecer estas habilidades se está potenciando la capacidad de pensar críticamente de los estudiantes.

2.1.2.9. Los productos del pensamiento crítico son los juicios

Se ha mencionado que el interés por el pensamiento crítico está relacionado con la idea antigua de saber. ¿Qué es el saber? El origen de la palabra saber viene del griego *episteme* que es conocer de forma profunda lo que se hace. Conocer el por qué de algo y ejecutarlo en una práctica. Sinónimos corrientes suelen ser: juzgar inteligentemente, juzgar desde el entendimiento de la experiencia, en lo que el término juicio aparece como una constante.

Y ¿qué sería, entonces el juicio? Es establecer una afirmación sobre algo en base a criterios. Lipman, resalta que los buenos juicios serían aquellos productos de actos hábilmente ejecutados siguiendo procedimientos mentales apropiados. Por ello si uno se centra en los procesos del pensamiento crítico y se identifican sus características esenciales, se puede apreciar y comprender su relación con el juicio. "El pensamiento crítico es un pensamiento que 1) Facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto". (Lipman, 1998, p. 75)

Moriyón (2006), explica que el juicio en sí mismo pertenece a un entendimiento profundo y la forma para llegar a tal comprensión profunda es mediante la deliberación, que es la investigación que no ha llegado al estadio asertivo; es la corregibilidad del pensamiento e implica razonamiento.

Por ello, si se pretende que los estudiantes efectúen buenos juicios, se debería ejercitar su entendimiento y si se quiere que comprendan, se debe exhortarlos a que deliberen. Por lo tanto, es a través de la deliberación como aprenden los estudiantes a ser razonables y juiciosos.

El mencionado autor también señala que la deliberación, que prepara para la emisión de juicios, es una actividad que viene realizada tanto por grupos como por individuos. Al incorporar la deliberación en el aula se están ofreciendo oportunidades a los miembros de la clase para que interioricen los procesos y deliberen individual y colectivamente.

De la misma forma, el fortalecimiento de la capacidad de juicio de los estudiantes implica destreza en una amplia gama de procedimientos que conciernen al pensamiento crítico. Lipman (1998), señala los siguientes: reducción de prejuicios, clasificación, evaluación, identificación de criterios, sensibilización al contexto, razonamiento analógico, auto corrección, sensibilización a las consecuencias, adecuación de los medios y fines y adecuación de las partes y el todo.

2.1.2.10. El pensamiento crítico se basa en criterios

El pensamiento crítico es un pensamiento hábil que emplea tanto criterios como evaluaciones que apelan a criterios. Yendo más allá, un pensamiento acrítico sugiere un pensamiento desorganizado, arbitrario, caprichoso e inestructurado. El hecho de que un pensamiento crítico, en cambio, se basa en criterios, sugiere que está bien fundamentado y estructurado por lo tanto es defendible y convincente.

Se puede afirmar que mediante razones como los criterios se puede justificar y defender los pensamientos de uno. Por lo tanto, la mejora del pensamiento de los estudiantes dependerá de sus habilidades para identificar y citar buenas razones para las opiniones que ellos sostienen. Es por ello, por lo que enseñar a los estudiantes a identificar los criterios y utilizarlos supone un aspecto esencial de la enseñanza del pensamiento crítico.

2.1.2.11. El pensamiento crítico es autocorrectivo

Gran parte del pensamiento de las personas es acrítico. El pensamiento se desarrolla sin impresión, mediante asociaciones con escaso interés por su verdad y con poca preocupación sobre la posibilidad de que sea erróneo. Una de las características más importantes de una investigación, siguiendo a Pierce en Lipman (1998), es precisamente su interés por descubrir las propias debilidades y rectificar los errores. La investigación, por lo tanto, es autocorrectiva.

Entonces, una de las ventajas más claras de convertir la clase en una comunidad de investigación es que los miembros de la comunidad empiecen a

corregirse entre ellos y a criticarse mutuamente sus procesos (sin dejar de lado el clima moral y de respeto). Consiguientemente, en la medida en que cada participante sea capaz de interiorizar las opiniones y razones de los demás, será capaz de aplicar procesos autocorrectivos a su propio pensamiento.

La comunidad de investigación puede presentarse en el aula a través de diferentes dinámicas, no obstante, no toda dinámica es efectiva para lograr un ambiente de genuina indagación en un aprendizaje cooperativo y que, a la vez, permita desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes.

2.1.3. Filosofía para niños

2.1.3.1. Filosofía para niños (FpN)

Lipman en su obra Filosofía en el Aula (1992), constata las deficiencias en el ámbito cognitivo con que llegan los estudiantes a la universidad y encuentra la razón en la educación recibida que tiende más a enseñar a memorizar que ayudar a pensar. De acuerdo con sus conclusiones, piensa que es preciso buscar la disciplina que no sólo enseñe una serie de contenidos sino que se ocupe también de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los estudiantes. Esta disciplina no puede ser otra que la filosofía pues según Lipman, "(...) las técnicas para razonar, investigar, y formar conceptos que la filosofía nos proporciona aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar". (Lipman, 1992, p. 353)

El mencionado autor parte de la idea de que la filosofía no es una disciplina solamente académica, reservada a los especialistas ya que el proceso mismo de filosofar puede ser adoptado como forma de vida que todos podemos intentar. Los niños se plantean cuestiones filosóficas y la filosofía puede adquirir un papel importante en la educación desde los primeros años de la infancia, entendiendo la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres

humanos. Este ejercicio filosófico se debe realizar en el contexto de un grupo, de manera que la clase deberá convertirse en una comunidad de investigación en la que todos tomen parte en la búsqueda de respuestas a los temas de discusión. En definitiva, la educación para aprender debe ser sustituida por la educación para pensar.

Frente al modelo tradicional que concibe la educación como una iniciación a la cultura mediante la instrucción, Lipman pretende una educación que anime y permita a los niños pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos. Por ello, las escuelas han de dedicarse principalmente a ayudarlos a encontrar significados apropiados para sus vidas; esto no se logra aprendiendo simplemente los contenidos del conocimiento de los adultos, se debe enseñarles a pensar por sí mismos. En este sentido, afirma: "Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo". (Lipman, 1992, p. 171)

Para lograr este objetivo, Lipman ha producido un material concreto, planificado y bien estructurado que conforma El Programa de Filosofía para Niños (FpN); el mismo consta de novelas y cuentos y sus correspondientes manuales de apoyo, en los que los protagonistas son los niños y su vida desarrollada en situaciones y circunstancias cotidianas y próximas a las del mismo lector. Cada novela o cuento es acompañado de un manual donde el profesor encuentra la ayuda necesaria para poder llevar a cabo la investigación filosófica con sus estudiantes. Los manuales contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en la novela o cuento, una serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones, ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de los niños para así poder aclarar mediante una labor práctica los temas, ideas y conceptos.

El objetivo fundamental del programa de FpN es desarrollar las habilidades cognitivas para posibilitar la reflexión crítica y autónoma sobre valores, utilizando

para ello una metodología dialógica y unos materiales expresamente elaborados para este fin. Se trata pues de un proyecto educativo que se desarrolla en una programación (currículo y materiales) e implica una metodología: el diálogo en una comunidad de investigación. El papel de la filosofía y en concreto del programa respecto a la educación y al desarrollo moral de niño es primordial. Parte del hecho de que una educación en valores debe ser autónoma: el individuo ha de ser su propio legislador, interiorizando y elaborando sus propias normas y valores.

Esta autonomía sólo puede lograrla mediante un correcto razonamiento y en un contexto dialógico. Es necesario pues, el desarrollo de habilidades de razonamiento que permitan pensar y argumentar con corrección y una comunidad de diálogo en la cual poder realizar esta capacidad. El diálogo filosófico es la condición para que se produzca la reflexión sobre los valores; gran parte de la *educación en valores consiste en animar a los niños a implicarse en una* investigación en valores y ayudarles a llevarla a cabo. Se trata de enseñarles a razonar sobre valores. Esto significa prepararlos para pensar con mayor habilidad y mostrarles como esa habilidad puede aplicarse a temas relacionados con los valores.

> Si queremos, ciudadanos adultos que sean racionales con respecto a los valores, deberíamos introducir a los niños en la investigación en valores de tal manera que puedan descubrir por si mismos que aquello que posee un valor genuino no es el objeto de un deseo cualquiera, en todo caso trivial e inmaduro, sino que más bien es aquello cuya *pretensión de ser algo de valor está apoyada por la reflexión y la* investigación. (Lipman, 1992, p. 336)

En este sentido, el Programa de FpN dentro de la reflexión filosófica y concretamente de la ética, no aspira a cambiar necesariamente las creencias de los niños sino ayudarles a encontrar razones mejores y más sólidas, por ello no pretende básicamente proporcionar valores, sino facilitar y clarificar el proceso de valoración.

2.1.3.2. Diálogo filosófico de Lipman versus experimentación científica de Dewey

Tanto Dewey (1916), como Lipman (1992), consideran el pensamiento reflexivo fundamental en el proceso educativo. Lipman, con su currículo para el aprendizaje basado en la investigación filosófica, va más allá del modelo pragmatista y, al mismo tiempo, enfrenta a algunos tópicos tradicionales. Es el caso de la consideración de la filosofía como fundamental en el sentido de que puede contribuir en el desarrollo de las habilidades intelectuales relacionadas con pensar bien, como el razonamiento, formación de conceptos e investigación y que además, como hemos visto, debe ser llevada a los niños. Sin embargo, para Dewey no es la filosofía la que sirve de instrumento para acceder a este tipo de pensamiento superior, sino la ciencia. Es por ello que el diálogo filosófico de Lipman difiere de la experimentación científica de Dewey porque la ciencia (conocimiento exacto) y la filosofía (ciencia abierta) no tienen los mismos objetivos de estudio. Por otra parte, el método educativo de Lipman se dirige a los niños, mientras que para Dewey la ciencia contempla a los alumnos avanzados en sus estudios. Podemos decir que si bien Lipman utiliza los fines y los principios educativos de su predecesor, los aplica, sin embargo, de una forma nueva y personal.

2.1.3.3. El diálogo filosófico en la comunidad de investigación

La comunidad de investigación filosófica constituye el medio educativo por excelencia en el Programa de FpN. En ella tienen lugar procesos cognitivos, a través del ejercicio dialógico, de razonamiento, de investigación, organización de información; todo ello tendiente a la formulación de buenos juicios, el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Los estudiantes aprenden a objetar el razonamiento débil, construir argumentos sólidos, aceptar la responsabilidad sobre sus aportaciones, respetar otras perspectivas, practicar la autocorrección.

El recurso al diálogo en la investigación filosófica lo fundamenta el autor con su tesis según la cual la filosofía no es sólo una disciplina académica, reservada a

los especialistas sino que el proceso de filosofar debe hacerse presente desde los primeros años de formación en la escuela. Se trata de lograr que la rica herencia de la tradición tenga sentido para los miembros más jóvenes de la sociedad y ello sólo es posible si se considera como fin de la educación la formación de personas críticas, creativas, libres y capaces de diálogo constructivo. Representa, de esta manera, una ruptura con la tradición de reservar el pensamiento filosófico y su metodología a los especialistas. Pero también representa un regreso a una figura paradigmática de filosofar: Sócrates. El diálogo socrático es el modelo que orienta a la comunidad de investigación y representa la confianza en la posibilidad del cultivo de la inteligencia reflexiva y la imaginación. En este sentido, Lipman afirma : "Durante mucho tiempo se ha sospechado que la filosofía, a pesar de su apariencia inabordable y su aspereza, contenía dentro de sí tesoros pedagógicos de gran importancia, y que algún día dichos tesoros podrían ser llevados a la práctica gracias al método socrático". (Lipman, 1992, p. 21)

El aula tradicional debe convertirse en una comunidad de diálogo o de investigación conjunta, participativa y cooperativa, en la que los educandos y profesores buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas:

> El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas lo suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipuladores de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos. (Lipman, 1992, pp. 140-141)

El diálogo filosófico orientado por criterios lógicos juega un papel central en el proceso de educar personas críticas y creativas. Las habilidades desarrolladas a través de la participación en una comunidad de investigación son orientadoras de la acción, por lo que este modelo educativo tiene una orientación práctica. La educación no es concebida como una mera repetición de contenidos o como un

proceso de memorización de los mismos sino como búsqueda de significados. Aprender no es memorizar sino implicarse en un aprendizaje significativo.

Además de la dimensión cognitiva, la dimensión ética está presente en la estructura misma del diálogo, que es un encuentro a través de las palabras en el que cada uno recibe y aporta ideas en un clima de veracidad, claridad, respeto y confianza. Hablar y escuchar implica reciprocidad, tolerancia y respeto aunada a la comprensión de significados, de tal manera que el diálogo es expresión oral que propicia el surgimiento de significados a la vez que nos integra a la comunidad. Sin duda que el Programa se dirige también hacia una auténtica educación moral.

> Sería muy difícil crear un Programa de Filosofía para Niños sin un componente de educación moral, ya que las cuestiones de valor aparecen con mucha frecuencia en otros aspectos de la filosofía y son tan importantes para los niños: por otra parte, si hay que incluirlo sería difícil definirlo de otra forma que como investigación ética. (Lipman, 1992, p. 121)

2.1.3.4. Acerca de las novelas y cuentos del programa FpN

Cada novela o cuento proporciona ejemplos de varias clases de procesos de razonamiento en los cuales los personajes descubren principios lógicos y éticos, entre otros, que se aplican a su vida diaria. En este sentido, conviene resaltar la novela "El Descubrimiento de Harry" que junto con el manual enfatiza los valores de la indagación y el razonamiento y alienta el desarrollo del pensamiento y la imaginación. El cuento *"Lisa"* se centra en cuestiones éticas y sociales, tales como la justicia, el decir la verdad y decir mentiras, la naturaleza de las reglas y normas, los derechos de los niños y la discriminación racial en el trabajo. Los cuentos o novelas están pensados para cada edad, tomando en cuenta los temas y la profundidad de los mismos:

- **Primer ciclo de educación infantil**

  (Jardín y pre- kinder)

  Un relator/a establece diálogo con niños y niñas de tres y cuatro años que a su vez dialogan entre ellos, sobre ellos y sus relaciones con su mundo más inmediato.

  El núcleo del programa (a través de cuentos), consiste en ayudar al niño *a que prosiga su propia natural investigación. Recogiendo sus preguntas* mágicas (basadas en su imaginación ilimitada, espontaneidad y curiosidad innata) se orientan hacia explicaciones colectivas posibles de sí mismo y de su entorno. Ello se realiza mediante el desarrollo del lenguaje en esta etapa de la primera infancia y de la reflexión sobre la propia identidad, las palabras, los amigos, la verdad, la felicidad, las emociones, los colores, lo bello, a través del desarrollo del diálogo y del pensamiento infantil mediante el descubrimiento de las relaciones, distinciones, del razonamiento *analógico, de la búsqueda de las causas, de las descripciones de las cosas*. Este programa conjuga un trabajo fundamentalmente oral, pero combinando con rincones, actividades plásticas, de expresión corporal y de aprendizaje por descubrimiento.

- **Segundo ciclo de educación infantil y primer ciclo de educación primaria**

  (Kínder-primero y segundo de primaria)

  El núcleo del programa (a través de cuentos), es el conocimiento de uno mismo a través de la actividad del pensar: cuestionar, preguntar, comparar, diferencias entre apariencias y realidad, los enunciados, las relaciones, sujeto y predicado. Ayuda a los niños a organizar sus experiencias en forma de relato que es un pre-requisito para la lectoescritura.

- **Segundo ciclo de educación primaria**

  (Tercero, cuarto y quinto de primaria)

  El núcleo del programa (a través de cuentos), es una investigación sobre filosofía de la naturaleza a través del desarrollo del pensamiento científico, de estrategias intelectuales para la comprensión de la complejidad del entorno, el desarrollo afectivo y las actitudes personales y morales para la observación, experimentación y reflexión sobre el medio social y natural desde una perspectiva de la pedagogía ambiental.

- **Tercer ciclo de educación primaria**

  (Sexto, séptimo y octavo de primaria)

  El núcleo de este programa (a través de cuentos), se desliza sobre diversas reflexiones en torno a la filosofía del lenguaje: las contradicciones, las ambigüedades, la comprensión lectora, la semántica, la pragmática, la autoría de textos, desarrollando estrategias y sensibilidades lingüísticas y literarias. Se enfatiza la comunidad de investigación como camino para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo desde actitudes responsables y solidarias.

Los cuentos y los ejercicios ayudan a los estudiantes a dar razones de sus creencias éticas y sociales, así como analizar y reflexionar acerca de comportamientos morales. Considera la lógica formal y las reglas de razonamiento como herramientas que habilitan al alumno a distinguir el pensamiento correcto del incorrecto.

Sin embargo, es preciso considerar la posibilidad de autocorregir el propio pensamiento mediante la observación cuidadosa de los propios razonamientos; en este aspecto se encuentra la utilización del enfoque de las buenas razones.

Lipman afirma:

> En contraste con las reglas de la lógica formal, el *enfoque de las buenas razones* no tiene reglas específicas sino que insiste en buscar razones en relación a una determinada situación y valorar las razones que se han dado. Ya que las razones que se puedan aportan en una determinada investigación dependen del contexto, lo que signifique una búsqueda razonable y una buena razón es algo también ligado a un contexto o acontecimientos. (Lipman, 1992, p. 242)

Es decir, son los propios niños los protagonistas en la búsqueda de las leyes *del razonamiento y en el descubrimiento de las diversas perspectivas filosóficas* que se han dado a través del tiempo. Los textos escritos por Lipman constituyen un modelo de actividad cognitiva conjunta. Es decir, no se ha limitado a teorizar sobre psicología o filosofía de la educación, sino que ha pasado de la teoría a la práctica, concretando el medio que facilita la consecución de su objetivo general: posibilitar que los estudiantes aprendan a pensar y sean capaces de interaccionar con el ambiente que los rodea de forma crítica y reflexiva.

2.1.3.5. Lipman frente a los estadios de desarrollo de Piaget

Lipman se opone a la concepción que supone un escalonamiento progresivo de etapas claramente fijadas para individuos y edades. Tales etapas no permiten entender la variabilidad existente entre los individuos. Ni todos los sujetos alcanzan los mismos estadios, al menos al mismo tiempo, ni todos poseen las mismas capacidades en un mismo estadio. En este sentido, el concepto de *maduración no depende tanto y tan exclusivamente del inflexible desarrollo físico*, sino que se entiende en íntima relación con el desarrollo social en un medio determinado. En este sentido afirma:

> La metodología sería, en consecuencia dialógica, desde el jardín de infancia, a través de los doce cursos, pero, no obstante, habría algunos importantes cambios de intensidad. Así, los niños más pequeños (de 5

a 9 años) necesitan práctica en razonamiento y en desarrollo de conceptos, sin incidir demasiado en el aprendizaje de principios. En años superiores (de 10 a 13) están más preparados para entender los principios de razonamiento válido, y en los últimos cursos (de 14 a17 años) puede ayudárseles a aplicar esos principios, muy mejorados con la práctica, a los temas que deben tratar en la escuela y en la vida. Esto no significa que haya que privar a los más pequeños de abstracciones y que tengan que centrarse siempre en la percepción de su entorno físico. (Estamos ahora saliendo de medio siglo de clases con ese equivocado énfasis). (Lipman, 1992, p. 259)

Es en este punto donde se centra la crítica a Piaget, para quien en el niño se produce un seudo razonamiento consistente en una serie de juicios inmediatos que no tienen lógica y que hace que el pensamiento infantil esté más cerca de la acción que de la abstracción, resolviéndose en puras operaciones manuales ilustradas mentalmente. De acuerdo con Lipman, las consecuencias de esta postura para la educación moral son graves: "Por eso la teoría de los estadios del desarrollo es incompatible con la filosofía: no puede haber una discusión filosófica legítima en la que uno de los participantes considere al otro inferior, no sólo por prejuicio, sino por principio". (Lipman, 1992, p.262)

Moriyón (2006), señala:

> Lipman se distancia algo de las ideas de Piaget y se centra más en las ideas de Vigotsky y de Bruner. Eso le permite pensar que no debemos retrasar hasta los doce años el comienzo de la reflexión, puesto que el pensamiento de los niños no es cualitativamente distinto al de los adultos. Los niños pueden carecer de experiencia y tener un vocabulario algo más restringido, incluso pueden que no tengan capacidad para abordar problemas muy complejos en los que hay que tener muchas cosas en cuenta. Sin embargo, los niños razonan con el mismo rigor aplicando las reglas básicas del razonamiento, además

> también están muy preocupados con las cuestiones relacionadas con el sentido de su propia vida y del mundo que les rodea, con el sentido de las normas que rigen su conducta y con la propia identidad. Es decir, a los niños también les preocupan las cuestiones filosóficas y se hacen preguntas sobre la verdad y la mentira, sobre el bien y el mal o sobre la realidad y las apariencias. Por eso mismo les interesa y participan bien en discusiones que abordan esos problemas. (Moriyón, 2006, p. 267)

Lipman, a diferencia de las ideas de Piaget, considera que hay que hacer filosofía antes de la enseñanza secundaria, pues no concuerda con las ideas de este psicólogo, que según sus estudios, recién a los doce años comienza el pensamiento abstracto en los niños.

Todavía se manifiestan profundas reticencias en el ámbito de la filosofía académica y aún se piensa que es completamente imposible hacer filosofía con niños pequeños. No obstante, la propuesta clara y contundente de Mathew Lipman y sus colaboradores a finales de los años sesenta, del siglo pasado, fue recibida con entusiasmo e interés por muchas personas en diferentes países y hoy día se aplican sus programas con mucho éxito.

El paso de los años ha permitido incrementar el respeto por este enfoque. Moriyón al respecto señala: "incluso es la misma UNESCO, siempre muy receptiva a la presencia de la filosofía en la educación, la que defiende hacer filosofía desde edades muy temprana". (Moriyón, 2006, p.40)

2.1.3.6. El modelo de la comunidad de investigación de FpN

A continuación se presenta un resumen del modelo de la comunidad de investigación filosófica que Lipman (1992), emplea y que es muy apropiado para el presente trabajo de investigación:

El ofrecimiento del texto

- El texto como un modelo (en forma de relato) de una comunidad de investigación.
- El texto como reflejo de los valores y logros de las generaciones pasadas.
- El texto como mediador entre la cultura y el individuo.
- El texto como el objeto de percepción más especial que es capaz de incorporar en sí mismo reflexiones mentales complejas.
- El texto retratando relaciones humanas que pueden analizarse bajo relaciones lógicas.
- La lectura rotativa en voz alta.
- Las implicaciones éticas de la alternancia entre lectura y escucha.
- La reproducción oral del texto escrito.
- El turno de la lectura como la división del trabajo: los inicios de la comunidad de investigación.
- La internalización gradual de las conductas intelectuales de los protagonistas ficticios.
- Descubrir para la clase que el texto es significativo y relevante; la apropiación por parte de los miembros de la clase de tales significados.

La construcción del plan de discusión

- La apropiación de preguntas: la respuesta inicial de la clase al texto.
- El reconocimiento del profesor de los nombres de las contribuciones individuales.
- La construcción del plan de discusión como trabajo colaborativo de la comunidad.
- El plan de discusión como mapa de áreas de intereses del estudiante.

- El plan de discusión como índice de lo que los estudiantes consideran importante en el texto como expresión de las necesidades cognitivas del grupo.
- La cooperación profesor/estudiante en la toma de decisiones sobre el modo de inicio de la discusión.

La solidificación de la comunidad

- La solidaridad de grupo a través de la investigación dialógica.
- La primacía de la actividad sobre la reflexión.
- La articulación de los desacuerdos y la demanda de comprensión.
- La mejora de las habilidades cognitivas (por ejemplo, el hallazgo de supuestos, la generalización, la ejemplificación, etc.) a través de la práctica dialógica.
- Aprendiendo a utilizar herramientas cognitivas (por ejemplo, razones, criterios, conceptos, reglas, principios, etc.)
- Compartiendo el razonamiento cooperativo (por ejemplo, construir las ideas sobre las de los demás, ofrecer contaejemplos, plantear hipótesis, alternativas, etc.)
- Internalización de las conductas cognitivas de la comunidad (por ejemplo, interiorizar los modos en que los miembros del grupo se corrigen entre sí, hasta asumir la autocorrección):
- Ser cada vez más consciente de los elementos significativos en las diferencias contextuales.
- El grupo se autoconstruye colectivamente, siguiendo el argumento allí donde se dé.

La utilización de ejercicios y de actividad para la discusión

- Apropiación de la metodología por parte de los estudiantes.
- La apertura a otras alternativas filosóficas.
- La focalización sobre problemas específicos hasta poder realizar juicios prácticos.
- Avance en la investigación hasta poder abordar las ideas regulativas de verdad, comunidad, persona, belleza, justicia y bondad.

Alentar compromisos para el futuro

- Explicitar responsabilidades futuras
- Reconocer la síntesis entre lo crítico y lo creativo con lo individual y comunitario.
- Satisfacción por el hallazgo de mayor sentido y de profundidad de significado con el fortalecimiento del juicio.

2.1.3.7. El rol de los docentes en FpN (Filosofía para niños)

Es necesario que el docente pueda crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no sólo a seguir lo que él hace o dice. El rol del profesor no es sólo proporcionar información y controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el estudiante y el ambiente. Dejando de ser el protagonista del aprendizaje para pasar a ser el guía o acompañante del educando.

Al respecto, Accorinti (2008), expresa que los docentes exploran y desarrollan junto con sus estudiantes las posibilidades del diálogo crítico, creativo y cuidadoso del otro en el aula, incentivando en todo momento el cuidado y el respeto por las opiniones divergentes.

Tomando en cuenta las teorías del Constructivismo y de la Filosofía para Niños, se ha elaborado un perfil de docente que contempla aquellos aspectos relevantes que se han ido hablando a lo largo de este trabajo de investigación.

El docente:

- Estimula y acepta la autonomía y la iniciativa de los estudiantes. Esta autonomía, iniciativa y liderazgo ayudan al estudiante a establecer conexiones entre ideas y conceptos, le permiten plantearse problemas y buscar soluciones.

- Es flexible en el diseño de la clase, permite que los intereses y las respuestas de los estudiantes orienten el rumbo de las sesiones, determinen las estrategias de enseñanza y alteren el contenido. Es importante mencionar que esta flexibilidad no se refiere a que el educando decida qué se hará o no en la clase. Más bien se enfoca en aprovechar los momentos en que los estudiantes se muestran más receptivos para ciertos temas y así poder profundizar en ellos.

- Averigua cómo han comprendido sus estudiantes los conceptos antes de compartir con ellos su propia comprensión de los mismos. Si se les dan las respuestas, ellos ya nos las buscarán, es decir, que se les impide construir su propio conocimiento.

- Estimula a los educandos a entrar en diálogo tanto con el profesor como entre ellos y a trabajar colaborativamente. El tener la oportunidad de compartir sus ideas y de escuchar las ideas de los demás, le brinda al niño o niña una experiencia única en la que construye significados. El diálogo entre los estudiantes es la base del aprendizaje colaborativo.

- Promueve el aprendizaje por medio de preguntas inteligentes y abiertas y anima a los estudiantes a que se pregunten entre ellos. Si los profesores preguntan a los niños para obtener sólo una respuesta correcta, entonces

se los está limitando. Las preguntas complejas e inteligentes retan a los estudiantes a indagar más allá de lo aparente, a profundizar, a buscar respuestas novedosas. Los problemas reales casi nunca son unidimensionales y por lo tanto, el niño o niña debe buscar siempre más de una respuesta.

- Busca que los estudiantes elaboren sus respuestas iniciales. Las respuestas iniciales son un motor que estimula a los niños a estructurar y re conceptualizar.

- Involucra a los estudiantes en experiencias que pueden engendrar contradicciones a sus hipótesis iniciales y luego estimula la discusión. De esta manera permite que los escolares aprendan de sus propios errores y reformulen sus perspectivas.

Los docentes que cuentan con este tipo de perfil, por lo general, operan lo siguientes principios:

- Buscan y valoran los puntos de vista de los estudiantes.
- Las actividades del aula retan los conocimientos de los educandos.
- Proponen la resolución de problemas relevantes para los estudiantes.
- Planean sus clases en torno a grandes temas en los que los contenidos tienen relación en lugar de presentar un currículo fragmentado.
- Evalúan el aprendizaje en el contexto diario. La evaluación es parte de las actividades diarias de la clase y no una actividad separada.

Esta visión del rol del docente invita a replantear la práctica y a convertir las aulas en espacios de interacción donde el aprender sea posible y significativo para todos.

Por otro lado, uno de los roles más importantes del docente es formar personas libres, democráticas, con criterios autónomos, activas y que tengan la

capacidad de generar cambios en su entorno. Al respecto Bastidas (2009), señala:

> La educación pasa a ser una institución social. Se le enseña a los alumnos que ellos son parte de un colectivo, primero pequeño (como lo es el salón de clases) y ya no familiar, para así ir mostrándole a través de una forma de ampliación, hacerle ver que es parte de una cultura determinada, de la cual, ellos deben ser partícipes en forma activa. Este principio de sociabilidad que nos da la educación, nos garantiza seres cada vez mas involucrados con sus compañeros y más democráticos, donde la participación surge por igual entre cada uno de los individuos. (Bastidas, 2009)

Por lo tanto, la necesidad de la educación radica en el hecho de la formación de individuos que fomenten y tengan como base la libertad de pensamiento, dando cabida a las discusiones colectivas, donde se escuchen todas las formas de pensamiento existentes en dicha comunidad y se pueda refutar de manera inteligente y conciliadora, y llegar a crear una síntesis de conocimiento de dichas discusiones, siempre respetando al otro.

Se puede decir entonces, que en el programa de Filosofía para Niños (FpN) se propone una educación que va más allá de la tradicional, este programa busca que el estudiante aprenda a pensar, a tener sus propios criterios y no únicamente a memorizar lo que el profesor enseña. Esto se logra en una comunidad educativa donde el conocimiento se construye entre todos sus miembros y donde se promueve la autonomía de los educandos.

El docente en FPN, debe ser una guía para el escolar en un proceso donde el profesor y el estudiante se retroalimentan y aprenden uno del otro, donde eleducador no da respuestas absolutas sino que acompaña a sus estudiantes en un proceso de indagación, donde estos van a aprender a conseguir las respuestas a sus propias preguntas a partir de la reflexión. El docente tiene que ser capaz de garantizar el orden en estos espacios de discusión, colocar las reglas, monitorear

los argumentos de sus estudiantes antes de llegar a respuestas definitivas y lo más importante, ser mas reflexivos y comprometerse en ayudar a los niños en la búsqueda de la solución de los problemas que éstos tienen, al tratar de comprender el mundo que los rodea. Si se da todo esto en una comunidad educativa se puede garantizar, que el aprendizaje será exitoso.

> Un educador que coarte al niño, es decir, que no se interese por lo que éste dice, que solo siga el sistema establecido, que no deje que el niño haga abstracciones, que no deje que el niño se asombre, estaría castrando la imaginación y la capacidad reflexiva de ese niño. (Bastidas, 2009)

2.1.4. La lectura del cuento filosófico en el aula

2.1.4.1. El acto lector

El acto lector es un proceso que requiere de la participación del individuo y busca trascender la visión tradicionalista de la comprensión de lectura que se centraba en la decodificación y reproducción literal de un mensaje, para considerarla como una actividad intelectual que permite integrar información nueva con la que ya se tiene, establecer un diálogo con el texto y valorar su contenido para la resolución de problemas y razonar por sí mismo al regular los procesos cognitivos que intervienen en la realización de sus tareas como lector activo.

Al respecto Mortimer (1983), expresa lo siguiente: "El arte de leer es comparable al acto de pensar que conduce a la reflexión y el análisis para posibilitar la formación de lectores como individuos críticos activos-pensantes, pues así como leer es aprender, leer es pensar". (Mortimer, 1983, p. 38)

Este autor señala, que el proceso lector es una actividad comunicativa, que a partir de la relación autor-texto-lector, requiere una serie de habilidades mentales que favorecen la interacción con el medio y enriquece la perspectiva que cada uno tiene acerca de su mundo. Sin embargo, la lectura al asumirse como una

estrategia intelectual, implica una serie de actividades de pensamiento lógico que se complejizan en el momento en que el lector conversa con el texto escrito.

Los niños aprenderían mejor en los colegios si se les introdujera como una forma de vida, la comunidad de investigación, que les estimule a responder como personas. Por lo tanto, en primer lugar, a los pequeños lectores se les tendría que enseñar a evaluar lo que están leyendo y en segundo lugar a argumentar sus propias interpretaciones en lugar de confrontarlos con años de lectura mecánica que no les han permitido tratar con formación de juicios críticos.

De acuerdo a Riátiga (2008), la lectura es interpretación y ella depende del éxito con que el lector pueda extraer significados a partir del texto. En el proceso de lectura se emplean diversas estrategias para obtener, evaluar y utilizar información; y como todo proceso exige un orden y una estructuración donde el lector pueda desarrollar estrategias para tratar con el texto y construir significados a partir de la interacción con él. Además, el lector debe dejar abierta la posibilidad de modificar esas estrategias si considera que no son exitosas.

La misma autora señala que el ciclo del significado es el momento más importante del proceso de lectura, pues si bien, el significado es construido mientras se lee, es también construido por la constante modificación de información producto de la acomodación a partir de las nuevas percepciones logradas. Éste es el final del recorrido cuando se logra una verdadera comprensión del sentido del texto gracias a la transacción autor-texto-lector.

2.1.4.2. Relación pensamiento-lectura o lectura-pensamiento

Niño (2005), entiende la lectura como la aplicación del pensamiento a un escrito para interpretar sus signos, recuperar y valorar la información. Lo que indica que es un ejercicio mental muy próximo al procesamiento de datos y muy ligados a la reflexión de lo visto. Por otro lado, el entender la lectura de esta forma implica saber que el sujeto que la aborda, tiene la necesidad de mover sus engranajes y poner al servicio de la misma todo su potencial cognitivo lo que no sólo requiere

del pensamiento como tal, sino de la constante reflexión sobre los datos recibidos y los mensajes no entregados directamente, sino insinuados.

Tomando en cuenta el planteamiento anterior, se puede resaltar que la lectura y pensamiento se enlazan de manera tal que sería imposible la primera sin el segundo y que la primera genera cambios estructurales en el segundo, por lo que se podría decir que la lectura tiene una notable incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, entendiendo que un texto es una estructura organizada que parte de una presentación y va llevando al lector a tomar decisiones sobre su acuerdo o desacuerdo con lo planteado, sin apartarse de la temática y entregando los elementos pertinentes para que el sujeto lector guíe su perspectiva.

A este respecto, Riátiga (2008), establece una relación entre las habilidades de pensamiento y los procesos que se vivencian en la lectura que se refleja en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Habilidades del pensamiento que se desarrollan con la lectura

PENSAMIENTO	HABILIDAD	LECTURA
Ser consciente de un estímulo a través de los sentidos.	percibir	Es cuando se reciben los signos
Advertir o estudiar algo con atención.	Observar	Se desarrolla cuando, a partir del texto, se ven los bloques del texto y sus componentes.
Ser capaz de reconocer una diferencia o de separar las partes o aspectos de un todo.	Discriminar	Se desarrolla cuando se es capaz de separar hechos acontecidos en el texto.
Utilizar la palabra para identificar algo.	Nombrar- identificar	Cuando se utiliza lenguaje propio para llamar la realidad textual.
Unir por parejas según la similitud de características.	Resumir	En la lectura se encuentran realidades similares mencionadas a partir de términos diferentes.
Distinguir las partes o los aspectos específicos de un todo.	Identificar detalles	El estudiante puede descubrir la configuración del texto trabajado, además de la microestructura.
Incorporar a la consciencia información del pasado.	Recordar	Señalar apartes que se mencionaron en el texto.

PENSAMIENTO	HABILIDAD	LECTURA
Disponer los elementos de acuerdo con un orden establecido.	Secuenciar (ordenar)	Dar el orden en el cual se presentan los hechos o las realidades textuales.
Utilizar la información de la que disponemos para aplicarla o procesarla con miras a emplearla de una manera nueva o diferente.	Inferir	Se desarrolla cuando, dado un hecho determinado, se utilizan los saberes previos para deducir lo que ocurrirá posteriormente.
Examinar los objetos con el fin de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes.	Comparar -Contrastar	Se realiza a partir de la presentación de dos realidades textuales y su relación.
Agrupar ideas u objetos con base en un criterio determinado.	Categorizar-Clasificar	Se expresa a través de esquemas conceptuales.
Se entiende la descripción como enumerar las características y explicar es la habilidad de comunicar cómo es o cómo funciona.	Describir-Explicar	Es un ejercicio usual en la lectura, enumerar diversas características presentadas en el texto y señalar su funcionamiento.
Consistente en vincular la condición en virtud de la cual algo sucede o existe.	Identificar causa-efecto	Al revisar una acción planteada en el texto y el producto de la misma, su consecuencia.
Se refiere a utilizar datos anteriores para formular con base en ellos posibles consecuencias	Predecir - Estimar	Cuando el destinatario va anticipando los hechos posteriores.
Es separar o descomponer un todo en sus partes con fundamento en un plan determinado.	Analizar	Cuando se mezclan los elementos presentes en el texto para entender las relaciones que guardan y llegar más allá de lo tangible.
Exponer de manera concisa el núcleo de una idea compleja.	Resumir	Se expresa en breves líneas lo tratado en el texto leído.

Fuente: (Riátiga, 2008)

Como se puede observar en el cuadro anterior existe una estrecha relación entre pensamiento y lectura. No obstante, no todo texto tiene la misma capacidad para desarrollar habilidades del pensamiento. Si bien, los textos pueden ser trabajados empleando las habilidades que se detallan en el cuadro, existen ciertos textos que pueden profundizar aún más en las habilidades del pensamiento crítico.

2.1.4.3. La lectura como generadora del pensamiento crítico

Un proyecto colombiano denominado "La Lectura como Generadora de Pensamiento Crítico", realizó el 2008 una evaluación que permite establecer el nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento en los estudiantes.

El objetivo general de dicho trabajo de investigación, fue diagnosticar los procesos de lectura realizados por los estudiantes de primer semestre de la universidad del Magdalena para establecer las habilidades de pensamiento aplicadas en la interacción con el texto escrito. De acuerdo a los resultados obtenidos de dicho diagnóstico, la investigadora principal del proyecto dice lo siguiente:

> Los logros insuficientes alcanzados por los estudiantes en estas pruebas son el reflejo de los pobres índices de lectura, producto de hábitos lectores mínimos, casi siempre dedicados a textos que no exigen un proceso de pensamiento complejo, lo que sumado al desinterés hacia las prácticas lectoras, producto del impacto que generan los medios de comunicación en la sociedad, que con estímulos audiovisuales conquistan la atención de los niños y jóvenes, reflejan la decadencia de un sistema educativo que resta importancia a estos procesos intelectuales y que olvida que son una herramienta invaluable que permite la construcción de una verdadera autonomía intelectual. De ahí la necesidad de valorar la práctica lectora como una fuente que permite el acceso a diferentes saberes académicos como resultado de estrategias cognitivas de comparación y contratación, deducción e inducción, análisis y síntesis, ejemplificación y generalización, organización y esquematización de la información y el razonamiento lógico con base en argumentos pertinentes y coherentes a determinada realidad. (Riátliga, 2008)

Como se dijo anteriormente, el mundo actual, que es de gran complejidad, demanda de un pensamiento de alta calidad. Este factor obliga a la docencia,

enfocar la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Es una tarea urgente y compleja. Lamentablemente la literatura pedagógica latinoamericana es escasa en propuestas de medios y métodos que pueden ayudar al profesor cumplir este rol.

Los textos tradicionales, basados en una escritura discursiva, no permiten espacios para la reflexión, el análisis, la especulación, la duda. Y pareciera que no son efectivos para el avance de la práctica educativa.

Existe una corriente mundial muy fuerte sobre la importancia de implementar en los colegios, desde los primeros años, textos que propician el pensamiento complejo en los estudiantes y facultan momentos en el aula para filosofar sobre los mismos. Dentro de esta corriente, la Filosofía Para Niños (FpN) es la propuesta más sólida y difundida, que tiene como objetivo principal despertar y desarrollar en los niños sus habilidades para filosofar por medio de cuentos y novelas filosóficas.

2.1.4.4. El cuento filosófico

De acuerdo a Lipman (1992), Moriyón (2006) y Pineda (2008), entre otros autores, la lectura oral de cuentos y el diálogo reflexivo del mismo en el aula, permiten establecer una comunidad de investigación que provoque en los alumnos la reflexión y la necesidad de buscar respuestas a las preguntas complejas que puedan surgir del cuento leído en clases, establecer argumentos y emitir juicios.

A pesar de que hoy se ve la necesidad de trabajar con los estudiantes para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, empleando lecturas interesantes generadoras de preguntas, como ser el cuento; todavía existe un fuerte apego a la educación tradicional donde sólo se emplean los cuentos para la dimensión lúdica y no son concebidos para servir como textos de aula.

El cuento es un género literario lleno de sentimientos, ideales y valores que provocan diversos estímulos en el lector. Pero existe la idea errónea de que como el cuento no contiene información ni hechos que son los que constituyen el

verdadero conocimiento, son reemplazados por textos expositivos que transmiten una realidad factual a los estudiantes, pensando que esta es la mejor manera de enseñar. En este caso, lo que se está haciendo en realidad es exponer únicamente lo que existe a la mente del lector y lo que se presenta a los niños no requiere excesiva actividad intelectual, pero sí exige estudio y memoria. Lipman (1998) al respecto dice: "La convicción de que los textos infantiles y juveniles deben ser claros y aproblemáticos ha arrasado como una de las peores y más dañinas lacras en el mundo de la educación."(Lipman, 1998, p. 246)

Un cuento filosófico contiene ambigüedad, ironía, complicidad y otras cualidades ausentes en la prosa expositiva de los libros de texto. Por otro lado, es posible introducir diálogos que permiten evitar al máximo las descripciones ambientales y centrarse en lo que tienen que decir los protagonistas del cuento, para más adelante invitar a los lectores a una discusión filosófica sobre estos diálogos.

Moriyón (2006), señala que los niños son filósofos por naturaleza, pero requieren de un ambiente favorable y libre para expresarse y lanzarse a un pensamiento complejo. También establece que es necesario un cierto tipo de modelaje para poder alumbrar el pensamiento complejo en los niños. Precisamente Lipman (1998) propone el cuento filosófico como modelo que puede funcionar como retrato de pensamiento complejo para los estudiantes haciendo explícitos los movimientos conceptuales y lógicos de los personajes de ficción, con el resultado de que los estudiantes de verdad tomen los rasgos caracterológicos de los protagonistas como modelos de acción.

Lo que deberían tener en común los cuentos filosóficos es su capacidad para producir una experiencia gozosa apuntando la dimensión crítica y modelando el proceso de investigación.

Por otro lado, la mayor parte de la literatura filosófica no fue escrita pensando en lectores de corta edad, sino en público ya adulto y con cierto nivel de formación orientada a la teoría filosófica y no al acto de filosofar. Por lo que

Lipman desarrolla cuentos y novelas como herramientas para establecer una comunidad filosófica con niños y adolescentes en el aula.

2.1.4.5. Empleo de los cuentos filosóficos

Los cuentos y novelas, por sí mismos, no son suficientes. Para convertirse en un adecuado instrumento educativo se requiere de un modelo de trabajo que debe centrarse en un ambiente de comunidad de investigación, en la que los estudiantes, después de la lectura conjunta, formulan preguntas que dicha lectura les ha suscitado generando así un diálogo filosófico, facilitado y dirigido por el docente, para llegar a conocimientos más profundos, emitir juicios y responder a las preguntas.

Este modelo no puede darse sin cuidar la formación del profesorado y por tal motivo, para que el profesor pueda trabajar con los cuentos, debe contar con material de apoyo a los que pueda recurrir para orientar el diálogo, practicar las destrezas de razonamiento y despertar en los alumnos nuevos intereses.

En el caso de FpN, los autores, por cada novela o cuento que crean, desarrollan un manual para el docente para tratar el texto en el aula de manera adecuada. Dicho manual contiene ejercicios y planes de discusión que permiten al profesor llevar a cabo el diálogo filosófico estableciendo el razonamiento formal e informal y logrando un ambiente ordenado de investigación, donde prevalece el respeto y la escucha atenta de parte de todos.

De acuerdo a Moriyón (2006), el primer paso de un comentario, es evidentemente la lectura cuidadosa del cuento, teniendo siempre presente que la lectura de textos filosóficos debe ser siempre lenta, con una lectura inicial de corrido y una segunda lectura más pausada en la que se va captando el sentido del texto. El siguiente paso consiste en señalar cuál es el tema general que aborda, de qué se trata el cuento que se ha leído, procurando expresarlo en una o dos palabras. Luego el estudiante debe formular una pregunta en la que exprese aquello que le ha llamado la atención en el cuento, que ha despertado su

curiosidad y le invita a reflexionar elaborando su propia respuesta. Según este autor, este es el paso crucial que hay que dar para convertir la lectura en un acto auténticamente dialógico. Destacado el tema principal, realizado el resumen y elaboradas las preguntas, se pasa entonces al comentario del texto propiamente dicho. El hilo conductor no es indagar en el sentido del texto, sino el de proseguir con la pregunta que ese texto ha sugerido y tratar responder a la misma.

Puig, en una entrevista realizada para la revista AULA (2004), señala el siguiente ejemplo:

> Los niños estaban dialogando sobre un cuento que tenía como protagonista un cartero contento. La maestra, entonces, ha propuesto: ¿Qué diferencia hay entre "estar contento" y "ser feliz"? después de unas cuantas intervenciones en las que se ejemplifica, se contra ejemplifica, se matiza, se buscan alternativas, se critica, se barajan las distintas aportaciones; un grupo de niños de 6 años participativo, curioso y que atiende a las intervenciones de los demás, llega a la conclusión de que una cosa es "estar contento" porque se va de viaje y otra es "ser feliz" porque al final de ese viaje van a encontrarse con la familia. Y no sólo eso, sino que astutamente se dan cuenta de que hay una diferencia entre *estar* contento y *ser* feliz. En este ejemplo, vemos con claridad las habilidades de pensamiento, los sentimientos, las actitudes, y apuntan a un tema filosófico de gran magnitud: la diferencia entre *ser* y *estar*. (AULA, 2004, Nº 128, p.6)

Como se puede observar en el anterior ejemplo, no se realizan preguntas obvias del cuento, que sus respuestas pueden ser sustraídas de sus mismas páginas, sino que el hilo conductor del diálogo del cuento está basado en preguntas más complejas que surgen de cuestionamientos más profundas que no necesariamente se encuentran las respuestas directamente en el libro, sino más bien nacen de esta comunidad de investigación establecida en el aula, donde se emplea el pensamiento reflexivo y crítico.

Esta misma autora, como cierre de su entrevista señala la importancia de intentar ayudar a los niños y jóvenes a pasar del estado de seres racionales al estado de seres razonables.

> Racionales somos por condición, pero razonables devenimos si es que lo conseguimos, es decir, hay que cultivar la capacidad de razonabilidad a través del ejercicio sistemático de hacer juicios, de contrastar las propias opiniones, de valorar criterios, de revisar las propias actuaciones, deliberar mejor para actuar mejor. Y en este mismo sentido, si proyectamos este elemento personal a lo social, también las sociedades democráticas deben construirse, porque la democracia no es un valor innato, es un valor que hay que cultivar. (…) La dimensión afectiva de la razonabilidad se refleja, entre otras cosas, en la sensibilidad del contexto y en la consideración del otro como persona en los momentos de diálogo; y el empleo de cuentos filosóficos, acompañado de su comentario, son una excelente herramienta para cultivar la capacidad de razonabilidad en los niños. (AULA, 2004, Nº128, p. 8)

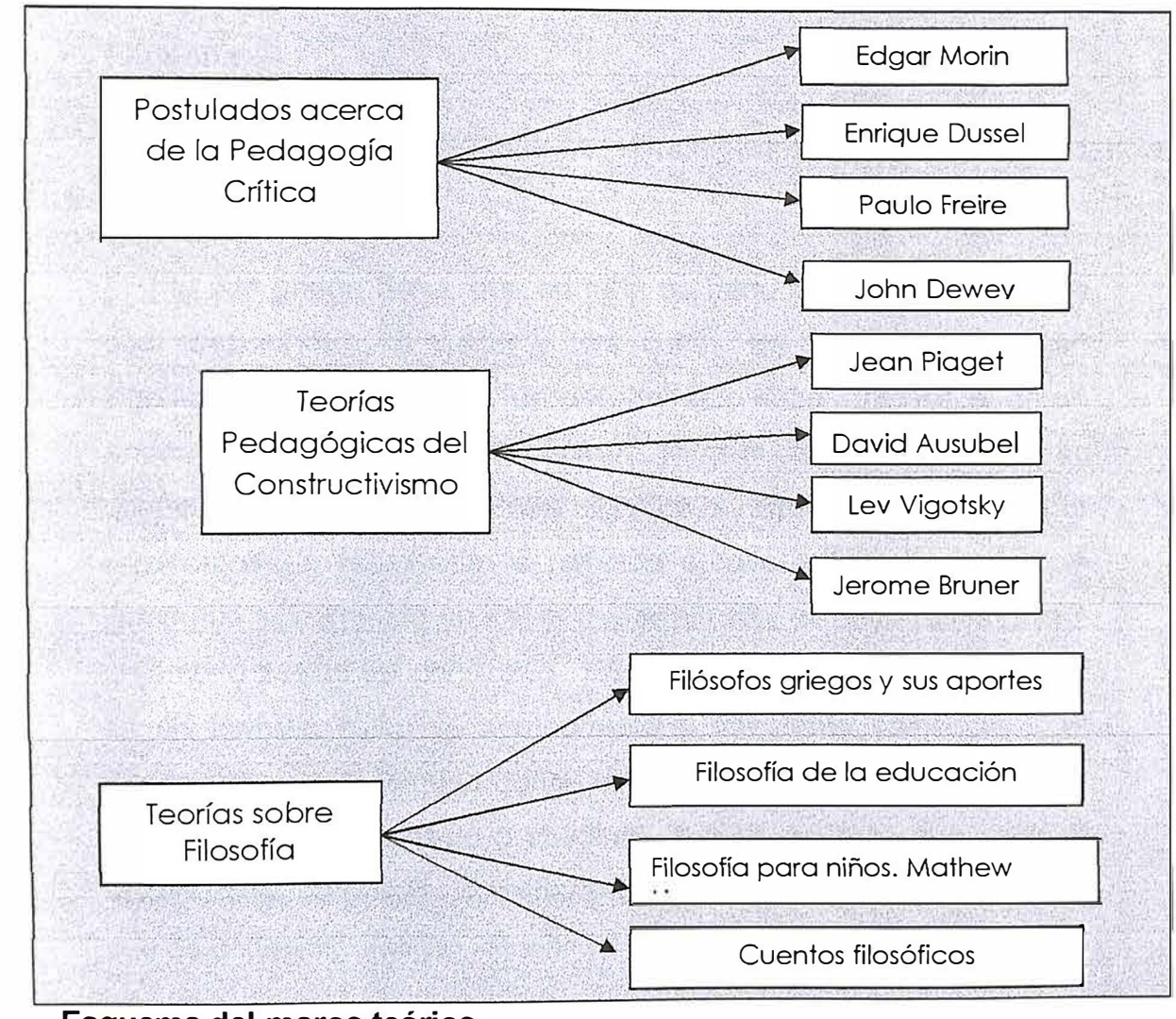
Estas palabras de Puig reflejan la necesidad de cultivar en los niños la capacidad de razonabilidad para que puedan vivir y actuar de mejor manera en sociedades democráticas. Sus palabras incitan a pensar en la importancia de la razonabilidad para ser mejores personas, sensibles, tolerantes a la diversidad y consideradas con el otro. Asimismo, señala que una herramienta educativa eficaz para emplear en el aula es el cuento, que permite entablar un diálogo rico y profundo que ayudará a despertar en los niños su habilidad reflexiva y crítica.

Implementar cuentos en el aula para entablar un diálogo que permita desarrollar el pensamiento crítico en los niños, es la propuesta que se ha hilvanado en el discurrir de este trabajo investigativo y por ende es el hilo conductor de esta tesis, razón por la cual, en el campo práctico de la misma,

se pretende realizar una investigación de tipo exploratorio descriptivo, a través de observaciones de aula, encuestas y entrevistas, para conocer si es que en la ciudad de La Paz se lleva a cabo una educación centrada en actividades que conduzcan a la problematización, indagación y diálogo. También se pretende averiguar si es que existen o no métodos y herramientas para este cometido y si se ve la necesidad de contar con ellos. A partir de lo anterior, también se desea investigar si dentro de las herramientas y actividades con las que se cuenta, está considerado el cuento filosófico acompañado del diálogo, para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

2.1.5. Esquema del Marco Teórico

Ilustración 4



Esquema del marco teórico

Fuente: Elaboración Propia

La ilustración 4, referente al marco teórico, muestra las diferentes posturas y temáticas que servirán de apoyo y fundamento para el desarrollo de esta parte de la investigación. Las mismas se emplearán de forma indistinta al orden en que aparecen.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

- **Herramienta:**

Instrumento con que trabajan los artesanos. Conjunto de estos instrumentos. Utensilio, instrumento. Lo que sirve de medio para hacer una cosa o conseguir un fin. (Diccionario Enciclpoédico ESPASA 1985, p.823).

- **Filosofía:**

Según Millán-Puelles (1984), filosofía es, etimológicamente, el amor o tendencia a la sabiduría.

> (…) la voz griega Sofía, que en latín se traduce por sapiente, tiene dos acepciones, una vulgar y otra culta. En su acepción vulgar, significa en cada contexto, un determinado saber, incluso el de un artesano que destaca en su oficio (…) Por el contrario usada en su acepción culta, la palabra Sofía significa principalmente el saber por antonomasia o excelencia: la perfecta o cabal sabiduría, no lo que llamamos actualmente un saber especializado, es decir restringido a un ámbito parcial del conocer (…) Así pues, dada que la voz filosofía es un término culto, su componente o integrante sapiencial – el designado con el término sofía- debe tomarse precisamente en el sentido del saber perfecto o absoluto, si bien, en tanto que unido al vocablo filía, es preciso considerarlo como objeto de búsqueda más que de posesión. (Millán –Puelles 1984, pp. 312-313)

Kant (1988), nos dice que sólo se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón, siguiendo sus principios básicos generales en

ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos.

De esta forma, el profundo concepto de saber consiste en una búsqueda esforzada del conocimiento, la cual sólo es posible mediante la participación espontánea de quien quiere aprender. La filosofía no puede ser impuesta ni tomada como algo ajeno a la vida misma, sino que debe involucrar al ser humano.

- **Cuentos:**

Piglia (2003), nos dice que el cuento es una narración generalmente breve que tiene un final enigmático o ambiguo; su lectura requiere necesariamente de un ejercicio crítico o una relectura para su interpretación. Así mismo, nos dice, que una de las características del cuento es que "cuenta dos historias en una sola—la evidente y la oculta—, de tal manera que un cuento encierra en su estructura y en el nivel del significado un enigma".

El cuento, a diferencia del relato, tiene una estructura narrativa más compleja; todos los componentes de la diégesis: personajes, tiempo, espacio y narrador, participan de la historia oculta que produce al final de la historia una inversión de lo pensado hasta entonces por el lector o un cúmulo de dudas o ambigüedades alrededor del texto leído.

De acuerdo a Pineda (2008), el cuento es un género literario distinguido por su brevedad, concisión e intensidad. La tendencia formativa del cuento literario se plasma en la elaboración de mensajes de carácter didáctico; en el valor formal que permite el enriquecimiento del lenguaje y del pensamiento. Es una herramienta que ejercita la razón y la sensibilidad y que atenta contra los absolutos.

- **Cuentos filosóficos:**

Los cuentos filosóficos según García Moriyón (2006), son cuentos creados para filosofar en donde se da con mucha frecuencia la multiplicidad de significados, lo que da pie a provocar interpretaciones diversas.

La lectura que no nos hace pensar o que no nos lleva a meternos en el meollo de lo escrito, no es propiamente lectura filosófica (...) Un cuento filosófico debe provocar en el lector la capacidad de reflexión dialógica (...) Los cuentos filosóficos ofrecen un cierto conflicto de interpretaciones, con una imprescindible sutileza; lo que pretenden en gran parte es generar en el lector la indagación. (García Moriyón 2006, p.235)

- **Pensamiento Crítico**

El pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar.(...) El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática. (Facione, 2007, p21)

Lipman (1992), dice que el pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es autocorrector y sensible al contexto. Completando esta definición, el autor citado, establece que si por pensamiento crítico se refiere a la habilidad para pensar correctamente, para pensar creativa y autónomamente dentro de, y acerca de la mirada de disciplinas, entonces ciertamente es un objetivo educacional de extrema importancia. Es la esencia de lo que se considera una educación liberal. Por lo tanto el pensamiento crítico es creativo e independiente, que, al basarse en el perfeccionamiento de las destrezas de razonamiento y en el buen uso de los criterios, es un pensamiento que sopesa y determina todos los elementos implicados en los juicios y en los razonamientos. Se basa pues, en un buen empleo de la razón, en un uso limitado, controlado y contextualizado.

Daniel (en Hawes, 2003), plantea que el pensamiento crítico como praxis, se realiza por el desarrollo de una conciencia crítica, orientada a la emancipación y la autonomía de la persona y la comunidad, con el propósito del mejoramiento de la experiencia individual y social, ya que siendo dialógico, es cooperativo antes que competitivo, suponiendo además de saber hacer y saber decir, un saber vivir juntos. Este pensamiento, corresponde a una concepción socioconstructivista de la educación.

- **Pensamiento Reflexivo**

Según el filósofo Dewey (1989), el pensamiento reflexivo, consiste en tomar un rumor o creencia y analizarla con el fin de comprobar si es verdadera o falsa. Para incentivar la reflexión, el docente puede presentar al estudiante un dilema, para que éste opine y defienda su respuesta. El educador, entonces, puede empujar al educando a depurarla.

El carácter de la reflexión se refiere fundamentalmente a la necesidad de considerar las diferentes perspectivas y variantes, así como las consecuencias de las decisiones que se pretende tomar. Corresponde aproximadamente, al carácter de "cuidadoso" en la definición de Dewey, que señala que el pensamiento reflexivo

debe ser minucioso y metódico, en el sentido de que se deben seguir pasos lógicos y analíticos.

El pensamiento reflexivo se asume como un proceso de revisión. Reflexionar implica un acto de pensamiento, es abstraerse para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones; es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio, a fin de rectificar o tomar decisiones que pretendan en todo caso, mejorar la práctica docente.

Así pues, desde el punto de vista de la enseñanza, reflexionar es mucho más que una norma, implica un acto de pensamiento capaz de ayudarnos a explicar las prácticas que desarrollamos, justificar nuestras acciones y explicitar la intencionalidad de la educación y la enseñanza. Para ello, es necesario transformar las aulas en espacios para la acción, discusión y cuestionamiento permanente sobre el quehacer educativo; es decir, la reflexión debe aprenderse desde la reflexión misma.

- **Diálogo**

Conversación entre dos o más personas que exponen sus ideas y comentarios de forma alternativa. Discusión sobre un asunto o sobre u problema con la intención de llegar a un acuerdo o de encontrar una solución. (Diccionario de la lengua española, 2005)

- **Diálogo filosófico**

De acuerdo a Lipman (1992), el diálogo filosófico es una discusión mediante la cual se puede tratar opiniones y sentimientos con otros, y al mismo tiempo, conocer los puntos de vista de otras personas, abriendo de esta manera, la oportunidad de participar en una investigación individual y grupal, en la que se pueden apreciar los valores de objetividad, imparcialidad y globalidad, valores que son inherentes a la tarea de filosofar. La discusión filosófica lleva a los estudiantes a ser conscientes unos de otros como individuos sensibles y pensantes, ya que les

permite tomar en consideración sus diferentes puntos de vista y creencias, así como someter éstos a los criterios filosóficos. (Lipman, 1992, p. 287)

2.3. MARCO LEGAL

El campo de investigación se encuentra enmarcado por un conjunto de diferentes leyes y decretos supremos que caracterizan y contribuyen al campo de acción de la misma, entre ellas se tienen a las siguientes normas jurídicas.

2.3.1. Ley de Reforma Educativa Nº 1565

Artículo 1º.-Para la transformación constante del Sistema educativo Nacional, en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales:

9.- Es promotora de la justicia, la solidaridad y la equidad sociales, porque **incentiva la autonomía**, la creatividad, el sentido de responsabilidad y el **espíritu crítico** de los educandos, hombres y mujeres.

Artículo 2º.- Son fines de la educación boliviana:

1.- Formar integralmente al hombre y mujer boliviano, estimulando el armonioso **desarrollo de todas sus potencialidades**, en función de los intereses de la colectividad.

3.- Promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas, fomentando la **responsabilidad en la toma de decisiones personales, el desarrollo del pensamiento crítico,** el respeto a los derechos humanos, la preparación para una sexualidad biológica y éticamente sana, como base de una vida familiar responsable, la conciencia del deber y la disposición para la vida democrática, fortaleciendo la conciencia social de ser persona y de pertenecer a la colectividad.

6.- Desarrollar capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del lenguaje y expresión **del pensamiento a través de la lectura y escritura y por el pensamiento lógico mediante la matemática, como bases del aprendizaje progresivo** para el desarrollo del conocimiento, el dominio de la ciencia y la tecnología, el trabajo productivo y el mejoramiento de la calidad de vida.

Artículo 3º.- Son objetivos y políticas del Sistema Educativo Nacional:

4.- Organizar el conjunto de las actividades educativas ofreciendo múltiples y complementarias opciones que permitan al educando **aprender por sí mismo, en un proceso de permanente auto superación.**

Artículo 8°.- Son objetivos y políticas de la estructura de organización Curricular:

6.- Ofrecer un **currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico e interrogador**, orientado por los siguientes objetivos presentes en todas las actividades educativas: la conciencia nacional, la interculturalidad, la **educación para la democracia, el respeto a la persona humana**, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el ***desarrollo humano***.

Artículo 11º.- El nivel primario se orienta al logro de los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de los educandos, con una estructura desgraduada y flexible que les permita avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, sin pérdida de año, hasta el logro de los objetivos del nivel. El nivel primario, con una duración de ocho años promedio, se organiza en tres ciclos:

1. Ciclo de Aprendizaje Básico, orientados principalmente al logro de las habilidades básicas de la ***lectura comprensiva y reflexiva, la expresión verbal*** y escrita; y el razonamiento matemáticos elemental.

2.3. 2. Decreto Supremo 23950 reglamento sobre organización curricular

Capítulo V Del nivel de educación primaria

Artículo 28º

El nivel de educación primaria atiende la formación integral del educando en **los *dominios cognoscitivo***, *afectivo y psicomotor, asegurando la adquisición y el* desarrollo de competencias esenciales que posibiliten el aprendizaje por cuenta propia y que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos así como las necesidades de la sociedad a la que pertenecen.

Artículo 30º

Son objetivos de la educación primaria:

Proporcionar una formación básica orientada hacia la formación integral del *educando que lo prepare para niveles superiores de aprendizaje*, para **aprender y continuar aprendiendo por cuenta propia** y también para integrarse de manera competitiva al mundo del trabajo y ser miembro activo del grupo sociocultural del cual forma parte, así como del país en su conjunto.

5.- Fomentar la autoestima, la identidad y seguridad personal, el sentimiento de *la* ***autonomía***, *el trabajo y la* ***convivencia grupal***, *la solidaridad, la cooperación y* la ayuda mutua, el sentido de justicia, paz y democracia, la valoración de lo propio y el respeto a los demás, la sensibilidad frente a las diferencias y su aceptación, compresión y valoración; así como el respeto a la naturaleza, la preservación del medio ambiente y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales.

Artículo 34º

El currículo de la educación primaria comprende el desarrollo de las siguientes áreas:

1.- Lenguaje y Comunicación: comprende el desarrollo de la lengua materna del educando, tanto a nivel oral como escrito; considera las dimensiones de la **comunicación intrapersonal e interpersonal**, la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral, la expresión escrita, la comunicación visual, simbólica y gráfica, el enriquecimiento del léxico y la reflexión sobre la lengua; forma a los educandos como lectores y como productores de textos que **saben buscar información, procesarla, valorarla y utilizarla tanto dentro como fuera del aula**, y comprende la adquisición de un segundo idioma con vistas a su manejo y uso eficiente.

2.3.3. Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" No. 070

Capítulo II: Bases, Fines y Objetivos de la Educación

Artículo 3 (Bases de la educación). La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización. La educación se fundamenta en las siguientes bases:

1. **Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora** de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.

14. Es liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico.

Artículo 12º (Educación Inicial en familia comunitaria)

2. Educación Inicial en familia comunitaria escolarizada

Desarrolla las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socioafectivos, espirituales y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía, cooperación **y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento**, para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en e siguiente nivel. De dos años de duración.

Artículo 13º (Educación Primaria Comunitaria Vocacional).

Comprende la formación básica, cimiento de todo el proceso de formación posterior y tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Los conocimientos y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación. Este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes; desarrolla todas sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, **capacidades comunicativas**, ético-morales, espirituales, afectivas, **razonamientos lógicos**, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos, educación física, deportiva y artística. De seis años de duración.

Artículo 33.- (Objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros).

1. Formar profesionales **críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todos los bolivianos y bolivianas.**

2.4. MARCO HISTÓRICO

El origen del programa de Filosofía para Niños, se sitúa en la agitación social, y más específicamente estudiantil, que tiene lugar en la década de los sesenta en el mundo occidental. En esas fechas, Matthew Lipman, profesor de Filosofía en la Universidad de Columbia en Nueva York, observa con preocupación los enfrentamientos entre los estudiantes, las autoridades académicas, los gobernantes y la policía. Era entonces la época en que se producía el movimiento de protesta contra la guerra de Vietnam que llega a dividir profundamente a la sociedad norteamericana y que provoca la intervención en los campus universitarios de la guardia nacional, con el resultado extremo de algunos estudiantes muertos como consecuencia de la contundente represión de la protesta estudiantil. Lo que agravaba el enfrentamiento era el hecho de que se producía a la vez, otra serie de movimientos, como el de los derechos civiles, que habían convulsionado profundamente toda la sociedad de Estados Unidos.

En este contexto, Lipman, se queda asombrado por la falta de capacidad de argumentación racional y de diálogo que mostraban las partes en conflicto. Los ideales democráticos exigían la capacidad de discusión racional y dialógica de los problemas para lo que era necesario tanto poseer las correspondientes capacidades racionales y afectivas, como el disponer de un marco adecuado en el que esa discusión fuese posible. La situación conflictiva le llevó a Lipman a definir el núcleo central, y bastante novedoso, de su programa. Por un lado, consideró que la educación debía desarrollar en los estudiantes esa capacidad de razonamiento desde pequeños, y no esperar hasta la universidad, momento en el que ya resulta muy difícil modificar hábitos de comportamiento profundamente arraigados. Por otro lado, constató que en la tradición occidental, es la filosofía la disciplina que se ha dedicado con rigor a cuidar la calidad del razonamiento. La conclusión a la que llegó resultó novedosa: trataría de enseñar a pensar a los niños utilizando la filosofía, es decir, que para que los niños desarrollasen adecuadamente la capacidad de razonar bien, de forma crítica, creativa y cooperativa, era necesario hacer filosofía con ellos.

La incorporación de Ann M. Sharp a su proyecto fue decisiva para darle la adecuada configuración pedagógica. Trabajando conjuntamente, elaboran un manual para uso del profesorado en el que se incluyen numerosas actividades, ejercicios y planes de discusión, así como breves introducciones para que el profesorado sea consciente de las cuestiones filosóficas que se plantean.

La propuesta recibió pronto la atención de las autoridades académicas y de las personas implicadas en la educación. Lipman abandonó su trabajo en Columbia y pasó a la Universidad de Montclair para dedicarse íntegramente al programa de Filosofía para Niños. Allí crea el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (Instituto para la Promoción de la Filosofía para Niños), que se convierte desde entonces en el eje de un intenso trabajo de creación de nuevos materiales, investigación y formación del profesorado. El programa crece en dos sentidos. Hay un crecimiento interno del propio programa marcado por la aparición sucesiva de nuevos materiales y un crecimiento externo en la medida en que el reconocimiento que va recibiendo significa su progresiva difusión y aplicación en diferentes países del mundo. Los textos y manuales comienzan a ser traducidas a diversos idiomas y se crean centros encargados de la difusión, así como una coordinación internacional, con su correspondiente organismo, el *International Council for the Philosophical Inquiry with Children* ICPIC (Consejo Internacional para la investigación con Niños), y otros organismos de ámbito más restringido, como puede ser *Sophia* en Europa. En estos momentos hay revistas dedicadas a publicar trabajos sobre el programa, además de otras publicaciones más restringidas. También van apareciendo nuevos materiales que suponen alternativas creativas al curriculum original de Lipman, y se van desarrollando experiencias muy valiosas, guiadas todas ellas por el propósito inicial: hacer filosofía con los niños. Los tres países en los que el programa de Filosofía para Niños es más fuerte son: Brasil, Australia y España. (Centro de Filosofía para niños FpN ,2009)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

En el presente trabajo se adoptaron los tipos de investigación: exploratorio en una primera instancia y descriptivo en una segunda. El tipo exploratorio se empleó debido a que el objeto de la investigación consiste en examinar un problema que no ha sido estudiado en Bolivia, como es el caso de proponer a los cuentos filosóficos como una herramienta para la adquisición del pensamiento crítico y reflexivo en los niños y niñas del nivel primario. Por lo tanto, con la presente investigación se está abriendo camino a otros estudios para profundizar más en el tema. "Los estudios exploratorios se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos." (Hernández, Fernández, Baptista 2003, p. 115)

A partir de una investigación exploratoria-descriptiva no experimental en colegios públicos, privados y de convenio de la ciudad de La Paz, se describieron las variables, analizando cada una de las partes específicas del problema, para luego explicar su comportamiento y llegar a conclusiones concretas.

> Los estudios descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción. Son, por lo tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas. (Hernández, et al., 2003, p.119)

3. 2. Diseño de investigación

En esta investigación se empleó el método no experimental transeccional, que se realiza recolectando datos en un sólo momento con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado sin manipularlas deliberadamente. Es decir, "(…) se trata de la investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos". (Kerlinger citado en Hernández, et al., 2003, p. 267).

> La investigación no experimental o ex post facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad. (Hernández, et al., 2003, p. 267).

En un estudio no experimental no se construye ninguna situación sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. (Hernández, et al., 2003).

3. 3. Unidad de estudio

La unidad de estudio para la presente investigación son colegios de la ciudad de La Paz, tanto públicos, privados como de convenio.

3. 3.1 Universo

Para la presente investigación se tomó el concepto de Universo como de Población, por lo que se puede indicar que se refiere al:'conjunto de todos los

casos que concuerdan con una serie de especificaciones". (Selltiz citado en Hernández, et al., 2003, p. 303). Bajo este concepto se define lo siguiente:

El universo o la población de la investigación está comprendida por todos los colegios de la ciudad de La Paz.

3.3.2. Criterios de selección

Para determinar la muestra, se empleó el método de muestra no probabilística empleando las clases "muestra por criterios" y "muestra de expertos".

> Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal. Se utilizan en muchas investigaciones y, a partir de ellas, se hacen inferencias sobre la población. Para el enfoque cualitativo son de gran valor, pues logran-si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo-obtener los casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos. (Hernández, et al., 2003, p. 326).

"Se emplea la muestra de expertos cuando es necesaria la opinión de sujetos expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios". (Hernández, et al., 2003, p. 328)

En la muestra por criterios "se seleccionan los sujetos o al grupo social, porque tienen uno o varios atributos que ayudan a ir desarrollando una teoría". (Hernández, etal., 2003, p. 330)

3. 3.3. Muestra de la investigación.

Como se dijo en el punto anterior, la muestra de la investigación fue determinada mediante el método de muestra no probabilística empleando las clases "muestra por criterios" y "muestra de expertos".

La muestra por criterios se aplicó para las observaciones de aula y encuestas a docentes. De los colegios de la ciudad de La Paz (población de la presente investigación), se escogió a cuatro colegios públicos, tres colegios particulares y tres colegios de convenio. En cada institución educativa se efectuaron observaciones de aula en la materia de Lenguaje, en cualquier grado de primaria. *También se realizaron en cada colegio, encuestas dirigidas a docentes de la* materia mencionada de cualquier grado de primaria.

La muestra de expertos se aplicó para el instrumento de la entrevista. Se realizaron cuatro entrevistas a personas peritas en el tema de filosofía y educación primaria.

3.4. Técnicas e instrumentos de la investigación

Las fuentes de recolección y/o de acopio de información para la presente investigación son:

3.4.1. Fuentes primarias

3.4. 1.1. Entrevistas

Se aplicó la entrevista semi –estructurada que es aquella en la que, como su propio nombre indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas con preguntas espontáneas, cerradas y abiertas, de manera que se posibilite el diálogo con el entrevistado.

> Este tipo de entrevistas tiene una guía y una serie de preguntas predeterminadas, pero en el proceso de realizar las entrevistas no se sigue necesariamente el orden porque se deja bastante libre al que habla, sin olvidar de centrar la entrevista en el tema y objetivos de la investigación. (Barragán, et al., 2003, p. 143)

Las entrevistas fueron dirigidas a personas peritas en el tema de estudio, como por ejemplo: filósofos docentes con experiencia en el campo educativo boliviano. Con esta técnica se logró obtener una información de mucho peso acerca de la

implementación de la filosofía en primaria y sus posibles recursos metodológicos y estratégicos para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños.

> La entrevista a informantes clave consiste en hablar intensivamente con personas, que supuestamente, tienen conocimiento privilegiado o exclusivo sobre ciertas cosas. (...) Por otra parte, es importante recurrir a informantes privilegiados que tienen un conocimiento amplio por haber estudiado el tema, por ejemplo, durante mucho tiempo. Este tipo de entrevista sirve para obtener un "panorama" del tema. (Barragán, et al., 2003, p. 146)

3.4. 1.2. Encuestas

Asimismo, se hizo uso de encuestas, que estuvieron dirigidas a docentes de primaria de la materia de Lenguaje de colegios públicos, privados y de convenio de la ciudad de La Paz.

Con dicho instrumento se logró:

- Conocer si los docentes emplean estrategias e instrumentos para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños y conocer cuáles son.
- Determinar si los docentes de primaria de los colegios de la ciudad de La Paz, tienen conocimiento acerca de la filosofía y de su importancia para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños.
- Averiguar si los docentes emplean algún tipo de lectura en sus aulas y conocer la forma y las actividades que acompañan a las lecturas.
- Indagar si se cuenta con instrumentos y estrategias en el aula para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños
- Establecer si existe la necesidad de contar con más recursos para tal cometido.

Todo esto, con el propósito fundamental de llegar a determinar la importancia de cuentos filosóficos para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños de primaria.

> La encuesta, es una técnica de recolección de información que se refiere a la aplicación de un cuestionario de preguntas dirigidas a determinada población, que permite recoger aspectos, condiciones, situación, opiniones, y otros factores referentes a un tema de estudio. (Haynes, 2000, p.84).

3.4. 1.3. Observación estructurada

"Consiste en la percepción dirigida a la obtención de información sobre fenómenos de la realidad, que puede ser simple, sistemática, participante y no participante" (Rodríguez, 1984, p. 175).

En el caso propio de la presente investigación se procedió a visitar colegios previamente identificados, donde se aplicarán las encuestas. Además de ello, se tomó en cuenta las observaciones de la investigadora.

> El acto de "observar" suele estar asociado al proceso de mirar con cierta atención una cosa o actividad; o sea, concentrar la capacidad sensitiva en algo por lo cual estamos particularmente interesados. La observación es fundamental en cualquier investigación cualitativa. Observar no es, sin embargo, sólo mirar; se trata de hacerlo en forma sistemática, y en lo posible, de manera "controlada" y precisa. (Barragán, et al., 2003, p. 126)

En tal sentido, la observación que se realizó para la presente investigación es de tipo estructurado, no participante que cuenta con una guía de observación que tiene los mismos propósitos que la encuesta.

3.4.2. Fuentes secundarias

Se refiere a la documentación bibliográfica que brinde información para desarrollar la investigación. (Hernández, et al., 2003, p.69).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Resultados de las entrevistas

Se efectuaron entrevistas a cuatro personas cuyos perfiles académicos y laborales se encuentran enmarcados dentro del área de la educación boliviana, con experiencia en el campo de la filosofía, así como también en el área de la pedagogía, literatura, comunicación social, historia y desarrollo social. Los entrevistados se señalan a continuación:

- **Wascar Pablo Pérez Ayala:** Licenciatura en Filosofía, Universidad La Salle de México. Estudios de Literatura, UNAM, México. Maestría en Literatura Latinoamericana, UMSA. Diplomado en Educación Superior, UMSA. Diplomado en Filosofía Política, UMSA. Docente universitario: Universidad La Salle de México, Universidad Salesiana de México, UMSA, Unifranz, Universidad La Salle de Bolivia, Universidad Privada Boliviana.Consultor para la implementación del Bachillerato Pedagógico a nivel nacional, Reforma Educativa Boliviana. Articulista de los periódicos: La Prensa, Hoy, Bolivian Times y Excelsior (México). Publicaciones: Revistas Piedra Imán y Creación (Bolivia), Letras Libres (México).

- **Guadalupe Cajias De La Vega:** Estudios Superiores: Comunicación Social (Universidad Javeriana, Bogotá), Historia (Universidad Mayor de San Andrés, La Paz). Autora de doce libros sobre comunicación y sobre historia. Ex

catedrática de Comunicación, Historia y de Redacción Literaria (UMSA, U. REAL). Consultora independiente de temas sociales. Invitada a conferencias sobre comunicación en Europa, Estados Unidos, América Latina, China y Corea.

- **Ma. Edith S. Chacón Bustillos:** Estudios Superiores en Psicología (U.C.B) Filosofía (U.M.S.A). Maestrante en Desarrollo Social (CIDES) Práctica docente (Col. Francisco de Miranda, María Mazzarello). Docente universitaria (UCB, UMSA, UBI). Consultora independiente Sheriff y Asoc.
- **Beatriz Cajías de la Vega:** Licenciada en Pedagogía, Diplomado en Educación Superior, Especialista en Análisis de Políticas Educativas, Doctorante en Ciencias de la Educación. Profesora emérita de la Universidad Mayor de San Andrés; docente titular de las Carreras de Ciencias de la Educación y Literatura e invitada en otras carreras y cursos de Postgrado. Consultora en educación.

¿Qué entiende por filosofía?

Pablo Pérez	"La filosofía es la búsqueda de la verdad por un deseo insaciable de conocimiento. Es un saber que, mediante la reflexión profunda, analítica y detallada, pretende comprender la realidad en la que está el ser humano, sea ésta externa o interna. Se preocupa, principalmente, del hombre como ser en el mundo".
Lupe Cajías	"Entiendo por filosofía la ciencia que trata de la esencia de las cosas, sus propiedades y efectos. También entiendo por filosofía un sistema de ideas, una visión determinada sobre la vida. Además la filosofía se relaciona con la sabiduría, con el asombro, con la curiosidad, con aquella actitud que tienen los seres humanos para buscar la verdad, la belleza, el conocimiento. El filósofo pregunta y se pregunta".
Beatriz Cajías	"Más allá de la disciplina de enseñanza o de la considerada madre de las ciencias, es decir, fuente de otros conocimientos, a mi entender, filosofía es la reflexión humana sobre los aspectos más trascendentes: vida, muerte, libertad, destino, etc. Todo aquello que no es accidental o pasajero, sino que atañe a nuestra esencia como especie, como individuos, como personas".

Edith Chacón	"Esta pregunta, es sin duda el tema que da pie a muchos y voluminosos libros, con ella se suele introducir a legos y expertos en un ámbito *apasionante de reflexión, pero usualmente queda abierta al debate, la razón* es que existe una disparidad de significados que se refleja en la diversidad de filosofías. Sin embargo, para organizar las ideas comencemos con la definición del *Eutidemo* platónico: La filosofía es el uso del saber para ventaja del hombre, implicando el conocimiento que es valioso, útil, válido y extenso. También la encontramos en Descartes la Filosofía como estudio de la sabiduría y Kant Una ciencia de la relación de todo conocimiento al fin *esencial de la razón humana. Ahora bien, ¿Cuál es el fin al que se dirige el* uso del saber?, ¿Cuáles son los procedimientos propios de la filosofía? Como actividad transformadora, conlleva compromiso educativo y político. La filosofía es un instrumento de cambio de la sociedad humana, se le atribuye una finalidad rectora, crítica, de liberación y dominio. Cuando nos planteamos preguntas vitales acerca de la realidad, del hombre, del mundo, de Dios, ante la admiración que suscitan los fenómenos que nos rodean, entonces se abre un abanico de respuestas posibles, así, filosofar parece presentarse como una actividad natural del pensamiento reflexivo que trata de inquirir en lo más profundo, pero, además de la actitud existen condiciones, que son necesarias para que este ejercicio se plasme, especialmente cuando tratamos de temas que parecen insolubles, inacabables, el aliento social, constructivo, dialogado, crítico, es indispensable".

De acuerdo a las respuestas de los entrevistados a esta primera pregunta, se puede señalar que la filosofía es un saber que, mediante la reflexión profunda, analítica y detallada, pretende comprender la realidad en la que está inmerso el ser humano. Filosofar implica asombro, curiosidad y cuestionamiento. Asimismo, la filosofía es un instrumento de cambio de la sociedad humana y se le atribuye una finalidad rectora, crítica, de liberación y dominio. Estas opiniones reflejan el sentido del pensamiento filosófico, que implica el pensamiento crítico y que a su vez permite la libertad del hombre.

¿Es posible llevar la filosofía al nivel de Primaria en las escuelas? Sí, No. ¿Por qué?

Pablo Pérez	"Sí, es posible y necesario para enseñar a los niños y niñas a reflexionar y cuestionarse por lo que les acontece, implica enseñarles a pensar, claro que debe iniciarse con ejemplos y casos simples de acuerdo a su edad y comprensión".
Lupe Cajías	"No sólo es posible llevar la filosofía al nivel de primaria, sino que es necesario. Así lo demuestran corrientes pedagógicas pues llevar la filosofía a los niños es aumentar su posibilidad de aprender en el proceso de enseñanza. El método filosófico, sobre todo aquel llamado socrático que provoca la participación, la opinión, el interés del educando, es el contrario al método bancario, en el cual se trata de introducir datos en la inteligencia de un niño como si fuese un ser no emocional, sin tomar en cuenta sus propios intereses, sus curiosidades, su conocimiento previo, su sentir, su intuición, su sentido del humor, su sentido común, su idea de felicidad y bienestar. Enseñar la filosofía como búsqueda del conocimiento aporta a una actividad intelectual más intensa y compleja".
Edith Chacón	"Cuando hablamos de Primaria, se involucran algunas variables, que es preciso desagregar, tales como el sistema educativo formal, y los modos de organizar, clasificar, definir al sujeto pedagógico. En general, se trata de un período breve en términos de tiempo para la cantidad de adquisiciones y cambios que se pueden observar. Según Piaget estamos en la etapa de operaciones concretas, en la que se puede pensar con lógica acerca del aquí y ahora, utilizar símbolos para llevar a cabo operaciones, hacia los once años aparecen nuevas operaciones de lógica de proposiciones que pueden referirse a simples enunciados verbales, hipótesis acerca de la conducta de fenómenos, es decir, que se hace posible el razonamiento hipotético deductivo, se advierte la capacidad de razonamiento moral. Estas características facilitan introducir la filosofía, teniendo en cuenta que la inquietud por el mundo, la etapa de las preguntas, los ¿por qué? se presenta en períodos previos, lo que correspondería a Inicial en el sistema educativo, entonces, ya existe un terreno fértil para alentar la investigación filosófica, especialmente en cuanto ética, ya que los valores morales se desarrollan en un proceso racional que coincide con el crecimiento cognoscitivo".
Beatriz Cajías	"Sí, es posible, porque los niños también se preguntan sobre aspectos esenciales. Lo que debiera hacerse es impulsar a que los niños y niñas filosofen y no presentarles la filosofía de manera aburrida y dogmática, como se enseña en secundaria. Dentro de la enseñanza, el filosofar se relaciona con pensamiento lógico, pensamiento crítico, creatividad, etc.".

Las cuatro personas entrevistadas indican que no sólo es posible llevar la filosofía a primaria, sino que es necesario, pues mediante ella, se les enseña a pensar a los niños. Establecen que llevar la filosofía a los niños es aumentar su posibilidad de aprender en el proceso de enseñanza, pues desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de las personas. El acto de filosofar con los niños involucra sus propios *intereses*, *curiosidades*, *conocimientos previos*, *sentimientos*, *intuiciones*, *sentido del* humor, sentido común, felicidad y bienestar. Por otro lado, como indica Chacón, la primaria es un terreno fértil e ideal para alentar la investigación filosófica, pues es en edades pequeñas cuando surgen las preguntas de los por qué de las cosas y cuando el niño presenta una curiosidad innata acerca del mundo que lo rodea. De acuerdo a B. Cajías, lo que debiera hacerse es filosofar con los niños y no presentarles la filosofía de manera aburrida y dogmática como se enseña en secundaria.

¿Cuál sería el aporte de la filosofía en Primaria?

Pablo Pérez	"Precisamente el enseñarles a reflexionar, a criticar con fundamento, a cuestionarse por su entorno y no darlo todo por hecho. Si dudas es porque *piensas. Además de ello, sirve para imbuirles positivamente lo que algunos* autores llaman como: La aventura del conocimiento".
Lupe Cajías	"Como apuntamos anteriormente, el aporte de la filosofía en primaria es apoyar el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje, es decir desarrollar el pensamiento propio, reflexión, propuesta, opinión personal, etc.".
Edith Chacón	"Aprender a pensar, tradicionalmente se ha confundido los resultados con los procesos, lo que nos ha llevado a olvidar la secuencia en la adquisición del pensamiento reflexivo que es básico en la filosofía, cuando el niño piensa como búsqueda o investigación, está ejercitando esta capacidad, la filosofía incentivaría este esfuerzo, ya que no sobrestima la memoria como medida del saber, sino la reflexión".
Beatriz Cajías	"Contribuir a ver más allá de lo evidente, es decir, facilitar a los niños la reflexión sobre las causas y consecuencias de sus actos, la ética, sentidos de los bueno y de lo malo, la búsqueda de respuestas propias a tareas comunes, por ejemplo, todo ello adecuado a sus niveles de desarrollo".

El aporte de la filosofía en primaria, de acuerdo a los expertos entrevistados es precisamente el enseñarles a los niños a reflexionar y criticar con fundamento, a cuestionarse por su entorno (mundo) y no darlo todo por hecho. Asimismo, la contribución de la filosofía es desarrollar el pensamiento reflexivo e incentivar a los estudiantes a la búsqueda de respuestas propias, tomando en cuenta el nivel de desarrollo de los niños. En otras palabras, la filosofía es una herramienta que permite al niño ejercitar su capacidad reflexiva, analítica y crítica.

¿Los niños pueden filosofar? Sí, No. ¿Por qué?

Pablo Pérez	"Todo ser humano puede filosofar y lo hace casi sin darse cuenta, los niños obviamente que pueden filosofar, pero hay que enseñarles un método, una técnica de acuerdo a su edad y conocimiento. Puede haber niños más aptos que otros, pero todos pueden pensar analíticamente".
Lupe Cajías	"Todas las personas tienen la posibilidad de filosofar y de desarrollar sus capacidades de conocimiento, si tienen la oportunidad correcta".
Edith Chacón	"Como ya habíamos mencionado, el uso del saber para ventaja del hombre, se hace posible desde el momento en que la capacidad de admiración, de asombro y cuestionamiento existencial se presenta, a muy temprana edad, esta es la tierra fértil en la cual los educadores podrán sembrar, es la zona de desarrollo próximo, según Vygotsky, porque ya existe manejo del lenguaje privado y social, sistema mediador del pensamiento y la capacidad de comprensión de las relaciones de causalidad".
Beatriz Cajías	"Claro que sí; cualquier persona que converse con los niños y las niñas (no que les ordene o dé comunicados, o que los irrespete, pensando que son incapaces de pensar) puede contar innumerables anécdotas de preguntas o temas que ellos tratan; si hablan del mundo adulto, su capacidad de crítica es radical; si se hacen preguntas sobre determinadas situaciones, su pensamiento lógico es muy claro y a veces nos quedamos mudos de cómo se dan cuenta de cosas aparentemente inaccesibles para ellos. Reitero: no filosofan como adultos, pero sí lo hacen como niños".

Analizando las opiniones de los peritos, se establece que todo ser humano puede filosofar, incluyendo los niños. Se estimula el pensamiento filosófico empleando métodos y técnicas de acuerdo a la edad y conocimiento del niño, es decir, que el estudiante puede desarrollar su pensamiento filosófico siempre y cuando se le brinde el ámbito y la oportunidad adecuada. El ser humano comienza a filosofar desde el momento en que surge la capacidad de admiración, de asombro y cuestionamiento existencial, que es a muy temprana edad. Por lo tanto, es en esta etapa de tierra fértil cuando los educadores debieran sembrar para luego cosechar los frutos de mentes reflexivas y críticas. Los niños muchas veces dejan a los adultos perplejos con su capacidad de percepción, análisis y reflexión ante situaciones aparentemente inaccesibles para ellos. Esto demuestra que sí filosofan, tal vez no como adultos, pero sí como niños.

¿De qué manera, según su experiencia, la filosofía puede desarrollar el espíritu *crítico y reflexivo en los niños*?

Pablo Pérez	"La filosofía puede activar el espíritu crítico de los niños al despertarles la curiosidad por el descubrimiento de algo nuevo, un nuevo saber, una nueva forma de ver las cosas, una o varias ideas novedosas. Todo esto no puede ser más que apasionante para una mente ávida de conocimiento, curiosa y con capacidad de asombro. Todo ello es importante valorar en los niños y hacer que estos lo valoren también".
Lupe Cajías	"La filosofía puede desarrollar el espíritu crítico y reflexivo de los niños si trata temas que provoquen el interés y el sentir de ellos. El sentimiento ayuda a entender y a tener interés. Actualmente ese proceso no puede ignorar el entorno del siglo XXI con los menores bombardeados con todo tipo de mensajes, con diferentes soportes tecnológicos. Sin embargo, siempre hay una base desde la historia del héroe, la partida, la búsqueda del tesoro, etc., que es atávica al ser humano. Se trabaja sobre esa base pero aprovechando formatos modernos".
Beatriz Cajías	"Aplicando el pensamiento filosófico a las experiencias concretas de los niños, dialogando con ellos y dejando que dialoguen entre ellos, no juzgando lo que dicen como verdadero o falso, así, tajantemente. Además, el niño es el que siempre se equivoca, ¿no?"

Edith Chacón	"Depende qué se entiende por espíritu crítico y reflexivo, si consideramos este como pensamiento crítico y este a su vez como habilidad para evaluar la información, podríamos sugerir lo siguiente: 1. Enseñar a plantearse preguntas. Ante cualquier evento o situación el por qué, cómo, cuándo, dónde, para qué ¿?, con este primer ejercicio se estimula el pequeño filósofo que hay en cada uno. 2. Mostrar cómo abordar un problema. Habiéndolo planteado intentar solucionarlo, lo importante aquí no es la solución en sí, sino el alentar la actividad como algo valioso. 3. Emplear imágenes. Ya que el pensamiento requiere un soporte material, es importante representar lo que se piensa en este caso son útiles los títeres, los dibujos, los cuentos, videos. 4. Relacionar lo que se propone con la vida diaria. Es mayor la implicación cuando una situación se acerca a nuestra propia experiencia. 5. Recurrir a la actividad compartida, dialogar. La evaluación o crítica no es actividad solitaria, especialmente en la niñez 6. Premiar. Todo esfuerzo merece el reconocimiento del adulto educador, aquí recurrimos al incentivo para motivar el pensamiento crítico".

Según la experiencia de las personas entrevistadas, la filosofía puede desarrollar el espíritu crítico y reflexivo en los niños al despertarles la curiosidad por el descubrimiento de algo nuevo, un nuevo saber, una nueva forma de ver las cosas, siempre y cuando si trate de temas que provoquen el interés y el sentir de ellos. De acuerdo a Chacón la filosofía puede desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo cuando se la emplea para enseñar a plantearse preguntas y mostrar cómo abordar un problema. La filosofía para ser aplicada en primaria requiere de soportes materiales, como ser cuentos, títeres, dibujos, videos, etc. Otro factor importante es recurrir a la actividad compartida y generar una ambiente de diálogo en el aula aplicando el pensamiento filosófico a las experiencias concretas de los niños. Por último y de acuerdo a B. Cajías, es importante que en este proceso de comunicación y diálogo exista un ambiente de escucha y respeto a las opiniones de los niños.

¿Qué opinión le merece la forma en cómo se dicta la filosofía en las escuelas bolivianas?

Beatriz Cajías	"Es muy, muy mala; un mal resumen de lo que algunos tratadistas dicen de los filósofos importantes. No se lee al filósofo directamente, sino a un intermediario que indica cómo se lo debe entender y con las mismas características memorísticas y repetitivas de la educación boliviana secundaria".
Pablo Pérez	• Flojera y desinterés del docente por la materia, la cual contagia al alumno. • Poca capacidad crítica y analítica (filosófica) para abordarla en la hondura que ésta requiere. Hay que enseñar a filosofar. • Escasa creatividad para plantear problemas filosóficos e intentar resolverlos junto a los alumnos. • Poca relación de las teorías filosóficas con la realidad de nuestro país. Se contentan con hablar de Grecia, Roma o el Renacimiento, y ¿cómo se relaciona con la realidad boliviana que es en la que vivimos?"
Lupe Cajías	"No conozco lo suficiente este tema".
Edith Chacón	-"Como materia que se incluye en secundaria, por la amplitud de contenidos, se recarga el trabajo del estudiante, quien debe rendir en otras materias con las que aparentemente la filosofía no se relaciona, aunque se tratan tres tópicos de importancia (lógica, historia de la filosofía, teoría del *conocimiento y antropología filosófica) la exigencia hace de ella algo* pesado y muchas veces se relaciona tanto con el docente que la imparte que determina la aceptación o rechazo de la misma filosofía. Quizás esta frase de Rychlak: " La palabra filosofía tiende a asustar innecesariamente a las personas al asumir que existe un cuerpo de conocimientos filosóficos que lo abarca todo y que los únicos que lo comprenden en realidad son los filósofos" defina la percepción que muchos estudiantes han experimentado, en el mejor de los casos si la materia no se ha convertido en un mamotreto que leer difícil y poco aplicable, se ha optado por el lado fácil, hacer de las clases una especie de foro abierto de discusión de temas de la vida, que en el mejor de los casos dejan la experiencia de haber compartido con los compañeros horas de charla.

Según la opinión de los expertos entrevistados, la filosofía se enseña de forma inadecuada, salvo algunas excepciones, siendo los principales defectos la falta de capacitación de los profesores, poca capacidad crítica y analítica filosófica para abordarla en la hondura que ésta requiere y escasa creatividad para plantear problemas filosóficos en el aula e intentar resolverlos junto con los estudiantes. Es decir, que no se les enseña a los educandos a filosofar. De igual manera, no se contextualiza la teoría filosófica a las realidades de los estudiantes y la materia es concebida como difícil e inaccesible para las mentes del común de la gente y sólo la comprenden los filósofos.

¿Considera que en Bolivia los docentes de primaria cuentan con recursos metodológicos y estratégicos para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo? Sí, No. ¿Por qué?

Pablo Pérez	"Creo que, en general, no. Ni en primaria ni en secundaria, pero esto se puede mejorar empezando con los docentes del área en cuestión. La base de todo debe ser la buena formación y conocimiento del docente, después vendrá tal vez su vocación filosófica y ganas de enseñar lo que él ya ha pensado previamente. Pero si al docente no le gusta filosofar, no le entiende o no le interesa, todo es simplemente una actuación. Porque el hecho de estudiar filosofía como cualquier otra carrera, no implica, de suyo, que el egresado sea filósofo o que filosofe".
Lupe Cajías	"Hay diferencias grandes entre colegios privados, fiscales, urbanos, rurales y la pregunta es muy general. En principio, por los resultados que se ven en los estudiantes que ingresan a la universidad, al parecer no reciben una formación para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo, el pensamiento propio, la propia opinión respaldada con hechos. Hay mucha respuesta de memoria, repetida, y aportes propios limitados".
Edith Chacón	"Existen importantes esfuerzos, desde las últimas reformas educativas han tratado de emplear algunos métodos sin embargo las dificultades se presentan al definir y operacionalizar, para evaluar los procesos cognitivos, ya que estos no son fácilmente observables, retornamos a la confusión resultado – proceso, y lo que es peor a formas memorísticas de evaluación. A esto se adicionan aspectos de contexto económico y social, no podemos olvidar las diferencias entre escuelas privadas y fiscales, rurales y urbanas".

Beatriz Cajías	"No estoy segura; algunos docentes sí, pero la mayoría no. Lamentablemente, a pesar de los avances y de estar en el siglo XXI, nuestra educación sigue siendo: 1) paternalista y adultista (el niño NO es el centro de la educación y NO es respetado en cuanto niño); 2) discursiva y repetitiva, no se aprovechan ni estimulan experiencias concretas de aprendizaje y de vida. Por supuesto, no es difícil de tener estrategias y recursos, los propios actores –docente y estudiantes- son el principal recurso en este caso, mirando alrededor con los ojos y la mente abierta".

Resumiendo las opiniones de los entrevistados respecto a esta pregunta, se puede decir que los docentes no cuentan con los recursos metodológicos y estratégicos necesarios para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo ni en primaria ni en secundaria. Esta debilidad se refleja en los resultados de los estudiantes que ingresan a la universidad, que al parecer no reciben una formación para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo, y autónomo. La participación de los estudiantes está basada principalmente en la memoria y aportes propios limitados. La educación sigue siendo paternalista, discursiva y repetitiva y no se aprovechan ni estimulan experiencias concretas de aprendizaje y de vida. Si bien, existen importantes esfuerzos, desde las últimas reformas educativas en intentar emplear algunos métodos para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, las dificultades se presentan en la operacionalización para evaluar los procesos cognitivos. Puesto que éstos no son fácilmente observables, se retorna a formas memorísticas de evaluación. Por otro lado, se debe adicionar a estos problemas, las diferencias que existen en los diferentes contextos económicos y sociales del país, resaltando las diferencias entre escuelas privadas y fiscales, rurales y urbanas. Por último, señalar que ninguna estrategia o metodología será suficiente en la medida que el docente no cuente con una buena formación para tal propósito.

Si usted tuviera que incorporar la filosofía en primaria ¿qué pasos llevaría a cabo para conseguir dicho fin?

Pablo Pérez	"Dar lecciones de filosofía desde los conceptos y ejemplos más básicos, mediante el uso de mitos, cuentos, anécdotas, problemas, etc. Adecuando pensamientos, teorías y cosmovisiones a la edad de los infantes. Haciendo hincapié en que el pensamiento y el pensar no tienen por qué ser aburridos, ya que son una cualidad intrínseca al ser humano".
Lupe Cajías	"Es una pregunta que nos lleva al huevo o a la gallina. La formación de docentes es deficiente y las noticias de los últimos años nos informan que los normalistas no desean una formación más exigente, de mayor calidad (hacen huelga contra profesores que exigen disciplina o lecturas). Profesores con miedo a pensar, a liberar ideas, a leer, poco pueden aportar a sus educandos. Cambiar la currícula es un proceso largo y complejo. Yo empezaría identificando aquellos colegios abiertos al desarrollo de estudiantes con pensamiento libre, propio. Por ejemplo, los ligados al método Montessori, a las Aldeas SOS. Creo que el proceso en el área rural es muy lejano".
Edith Chacón	• "Capacitación docente. • Participación de los padres y comunidad • Dotación de materiales (creación o adaptación) • Incluir la reflexión filosófica en temas de estudio común, actuales, como transversal • Difusión de las respuestas de los niños (periódicos, murales, foros infantiles). • Evaluar el uso de métodos y técnicas que destaquen estos aspectos".
Beatriz Cajías	"Incorporar actividades de reflexión sobre aspectos concretos de la vida cotidiana (terremoto en Chile, elecciones de alcaldes, los cantantes que cantan por Haití...), todo es campo fértil si lo sabemos aprovechar. Sólo al final de este nivel educativo, sistematizaría lo reflexionado, con lecturas de literatos, sociólogos, filósofos y otros, que profundicen los temas".

De las sugerencias por parte de los expertos, en relación a aquellos aspectos que se deberían tomar en cuenta para implementar la filosofía en primaria, se puede destacar lo siguiente: Dar lecciones de filosofía desde los conceptos y ejemplos más

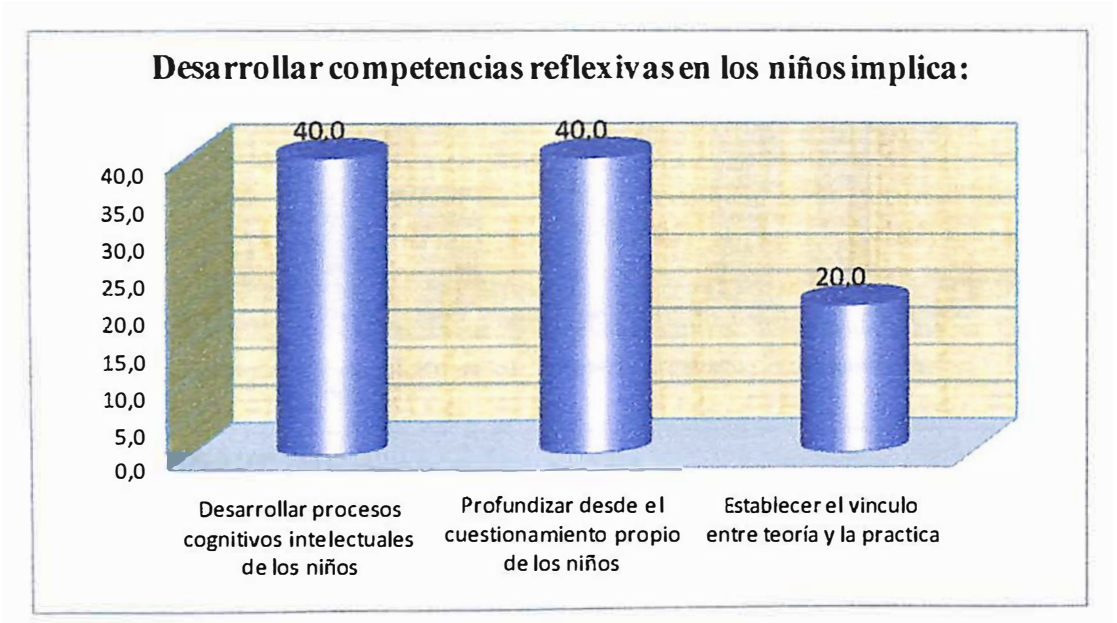
De las sugerencias por parte de los expertos, en relación a aquellos aspectos que se deberían tomar en cuenta para implementar la filosofía en primaria, se puede destacar lo siguiente: Dar lecciones de filosofía desde los conceptos y ejemplos más básicos, mediante el uso de mitos, cuentos, anécdotas, problemas, etc. Adecuar pensamientos, teorías y cosmovisiones a la edad de los infantes. Hacer hincapié en que el pensamiento y el pensar no tienen por qué ser aburridos, ya que son una cualidad intrínseca al ser humano, capacitar al docente en este ámbito filosófico, dotar de materiales para filosofar en el aula, ya sea creándolos o adaptándolos para el contexto y la finalidad y por último, incluir la reflexión filosófica en todas las materias y trabajarlo de manera transversal.

4.2. Resultados de las encuestas

4.2.1 Desarrollo de competencias reflexivas en los niños

La gráfica Nº 1 expresa los resultados relativos a la pregunta: **¿Desarrollar competencias reflexivas en los niños implica?**

Gráfica Nº 1



Fuente: Elaboración propia

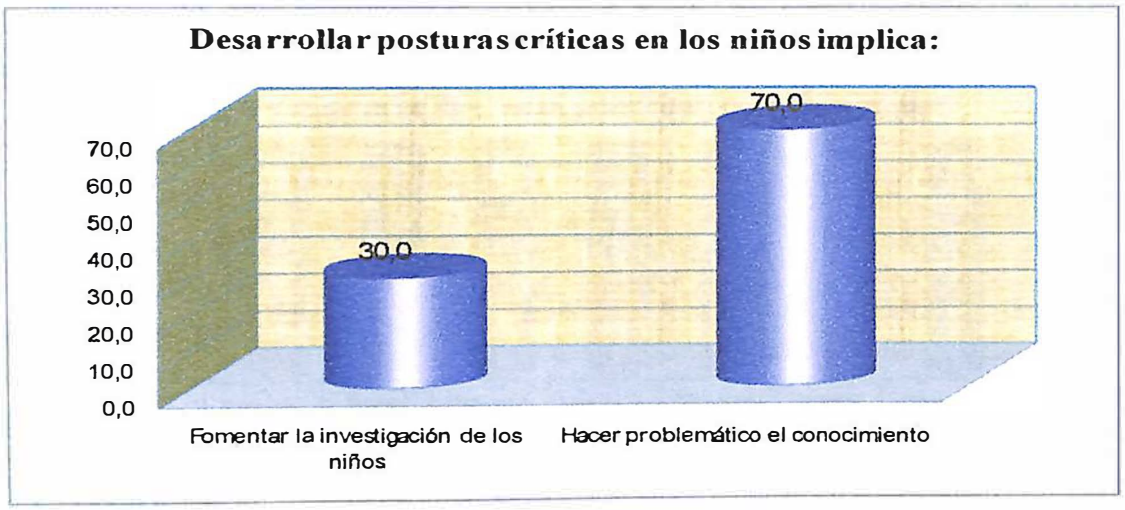
Si bien las competencias reflexivas en los niños implica desarrollar procesos cognitivos (como señala el inciso a), la respuesta más idónea es el inciso b, pues la reflexión es un proceso cognitivo que se desarrolla a partir del cuestionamiento propio de los niños.

Los resultados reflejan que del 100% de los docentes encuestados, un 80% tiene noción de lo que implica desarrollar competencias reflexivas, pero sólo un 40% reconoce que para ello se requiere profundizar a partir del cuestionamiento propio de los niños. Un 20% eligió el inciso *c*, que no corresponde a una respuesta válida para la pregunta.

4.2.2 Desarrollo de posturas críticas en los niños

La gráfica Nº 2, relativa a la pregunta: **¿Desarrollar posturas críticas en los niños implica?,** arroja los siguientes resultados: **a)** 0% ser flexibles en las estrategias a implementar en el aula **b)** 30% fomentar la investigación de los niños y **c)** 70% hacer problemático el conocimiento.

Gráfica Nº 2



Fuente: Elaboración propia

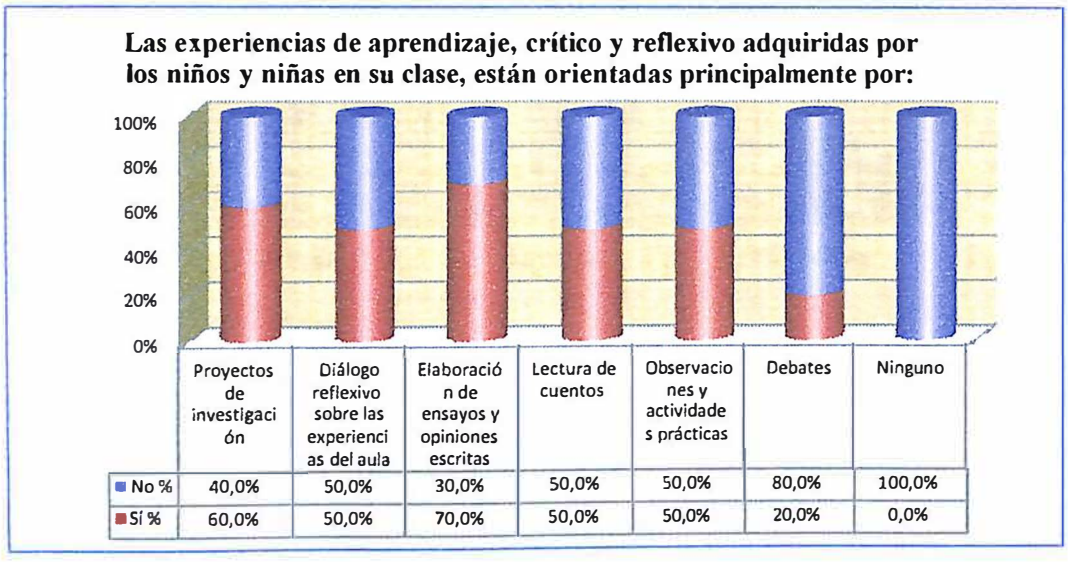
Un 70 % de los profesores encuestados comprende que para desarrollar posturas críticas en los niños es necesario hacer problemático el conocimiento, lo cual

Un 70 % de los profesores encuestados comprende que para desarrollar posturas críticas en los niños es necesario hacer problemático el conocimiento, lo cual establece que la mayoría de los encuestados tiene noción de lo que implica desarrollar el pensamiento crítico.

4.2.3. Experiencias de aprendizaje, crítico y reflexivo

La gráfica Nº 3, expresa los resultados de la pregunta: **¿Las experiencias de aprendizaje, crítico y reflexivo adquiridas por los niños y niñas en su clase, están orientadas principalmente por?** Los porcentajes son los siguientes: a) Proyectos de investigación (40% no y 60% sí), b) Diálogo reflexivo sobre las experiencias del aula (50% no y 50% sí), c) Elaboración de ensayos y opiniones escritas (30% no y 70% sí), d) Lectura de cuentos (50% no y 50% sí), e) Observaciones y actividades prácticas (50% no y 50% sí), f) Debates (80% no y 20% sí) y g) Ninguno (0% no y 0%sí)

Gráfica Nº 3



	Proyectos de investigación	Diálogo reflexivo sobre las experiencias del aula	Elaboración de ensayos y opiniones escritas	Lectura de cuentos	Observaciones y actividades prácticas	Debates	Ninguno
No %	40,0%	50,0%	30,0%	50,0%	50,0%	80,0%	100,0%
Sí %	60,0%	50,0%	70,0%	50,0%	50,0%	20,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia

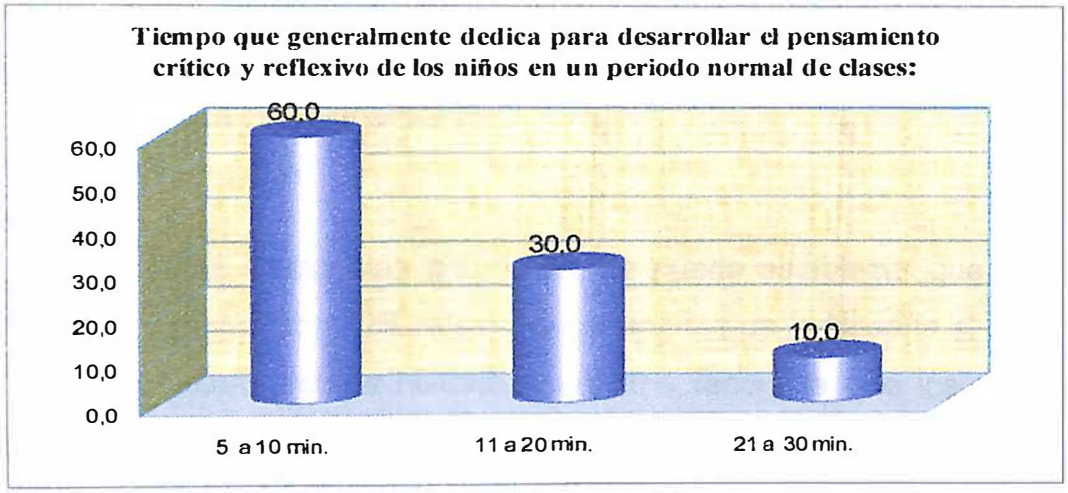
De los resultados de este punto se puede destacar lo siguiente:

- El 70% de los docentes pide a sus estudiantes que realicen ensayos y/u opiniones escritas.
- Sólo el 50% de los docentes emplea la lectura de cuentos.
- Únicamente el 20% de los profesores encuestados genera debates en su aula.

4.2.4. Tiempo dedicado al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo

La gráfica Nº 4, expresa los resultados relativos a la pregunta **¿Cuál es el tiempo que generalmente dedica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los niños en un periodo normal de clases?** Al respecto, los porcentajes según las opciones de respuestas son las siguientes: **a)** 60% de 5 a 10 min. **b)** 30% de 11 a 20 min. y **c)** 10% de 21 a 30 min.

Gráfica Nº 4



Fuente: Elaboración propia

Con esta pregunta se obtiene información acerca del tiempo que cada docente le dedica a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los niños en un periodo normal de clases que son aproximadamente de 45 min. De los resultados obtenidos se puede decir que un 60% le consagra sólo 5 a 10 minutos para este propósito y solamente un 10% emplea 21 a 30 minutos para trabajar con los niños en este aspecto. Es decir, que la mayoría le dedica poco tiempo al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los niños.

4.2.5. Aportes de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo

La pregunta plantea: **¿Cuáles, considera usted, son los aportes de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños?** Las diez respuestas literales obtenidas por parte de los encuestados son las siguientes:

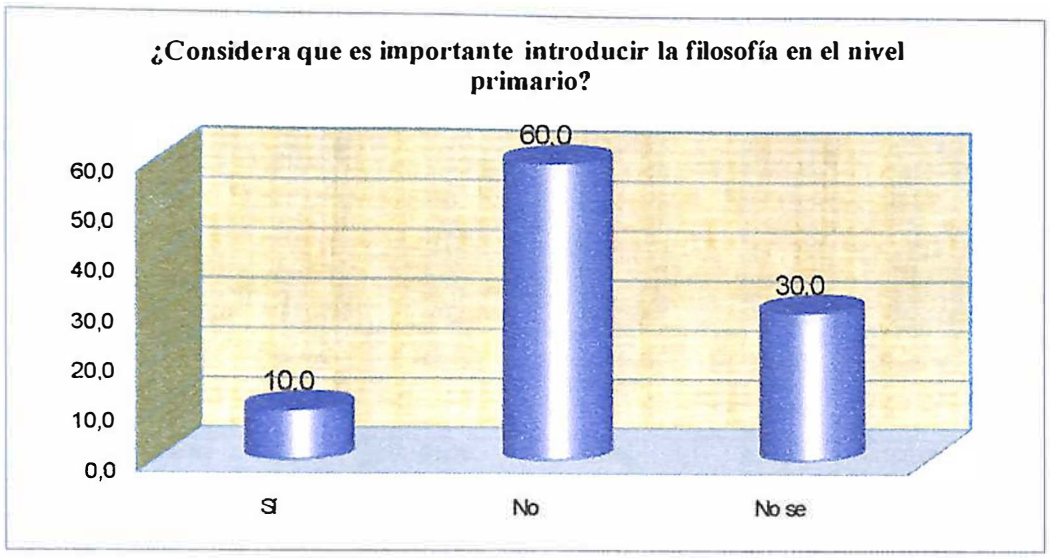
- Aprenden de los grandes filósofos.
- Enseña a pensar por sí mismos a los niños.
- No contestó.
- Pone en duda tus ideas, te hace pensar de manera diferente.
- Conocen los pensamientos de los grandes pensadores acerca de la vida, etc.
- Impulsa a buscar respuestas a problemas.
- Proporciona momentos para analizar las cosas de manera mas profunda.
- Aprenden a tener opiniones y pensamientos propios.
- Genera cuestionamientos.
- No contestó

De acuerdo a las respuestas anteriores, se puede establecer que un 20 % no contestó a la pregunta, otro 20% relacionó los aportes de la filosofía al conocimiento de los grandes filósofos de la historia y un 60% reconoce que los aportes de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños es el de generar cuestionamientos, pensar de manera diferente, poner en duda las ideas, impulsar a buscar respuestas a problemas y a aprender a tener opiniones y pensamientos propios. En otras palabras, este 60% de encuestados, identifica a la filosofía como una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños de primaria.

4.2.6. Importancia de introducir la filosofía en el nivel primario

La gráfica Nº 5, relativa a la pregunta: **¿Considera que es importante introducir la filosofía en el nivel primario?**, muestra los siguientes los resultados: **a)** 10% Sí, **b)** 60% No y **c)** 30% No sé.

Gráfica Nº 5



Fuente: Elaboración propia

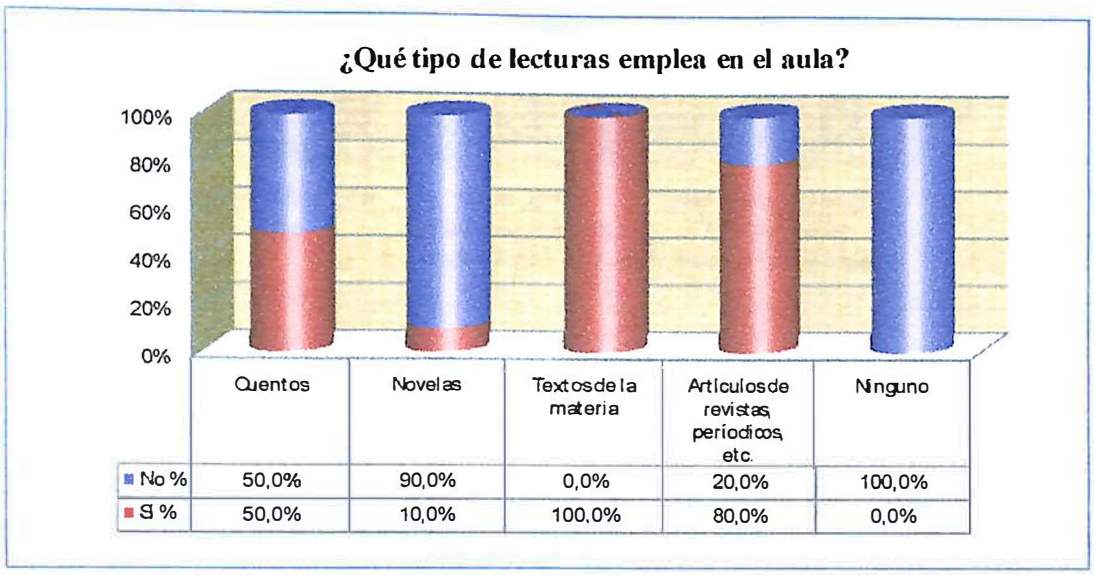
Si bien en la pregunta anterior un 60% de los encuestados responden de manera indirecta que la filosofía aporta al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, en este punto sólo un 10% considera que es necesario introducir la filosofía en el nivel primario. Tal vez porque no saben cómo se podría introducir la filosofía en el aula como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los niños o tal vez porque no ven la relevancia de trabajar con sus estudiantes este aspecto.

4.2.7. Tipo de lecturas empleadas en el aula

La gráfica Nº 6, concerniente a la pregunta: **¿Qué tipo de lecturas emplea en el aula?**, arroja los porcentajes siguientes: **a)** 50% cuentos, **b)** 10% novelas, **c)** 100% textos de la materia, **d)** 80%, artículos de revistas, periódicos, etc. y **e)** 0% ninguno.

Se puede establecer que los textos de la materia son el tipo de lectura que más se emplea en el aula, seguido de artículos de revistas y periódicos. Sólo la mitad de los encuestados emplean la lectura de cuentos.

Gráfica Nº 6



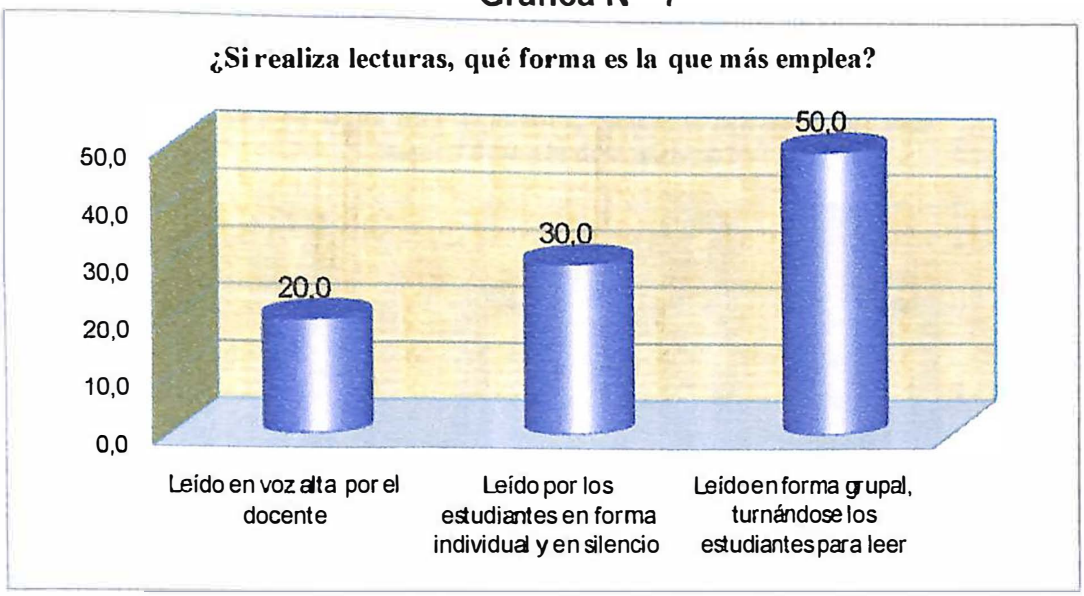
Fuente: Elaboración propia

4.2.8. Formas de lecturas empleadas en el aula

La gráfica Nº 7, expresa los resultados relativos a la pregunta: **¿Si realiza lecturas, qué forma es la que más emplea?** Al respecto, los porcentajes según las respuestas son las siguientes: **a)** 20%, leído en voz alta por el docente, **b)** 30% leído por los estudiantes en forma individual y en silencio, **c)** 0% Leído por un estudiante en forma individual y en voz alta y **d)** 50% leído en forma grupal, turnándose los estudiantes para leer.

Tanto la lectura en voz alta por el docente como la lectura en forma grupal turnándose los estudiantes para leer son ideales para generar un ambiente grupal de escucha, para luego entablar un diálogo comunitario de reflexión y crítica. La lectura individual y en silencio es una forma de lectura que no es propicia para establecer una comunidad de indagación y de diálogo en el aula.

Gráfica Nº 7



Fuente: Elaboración propia

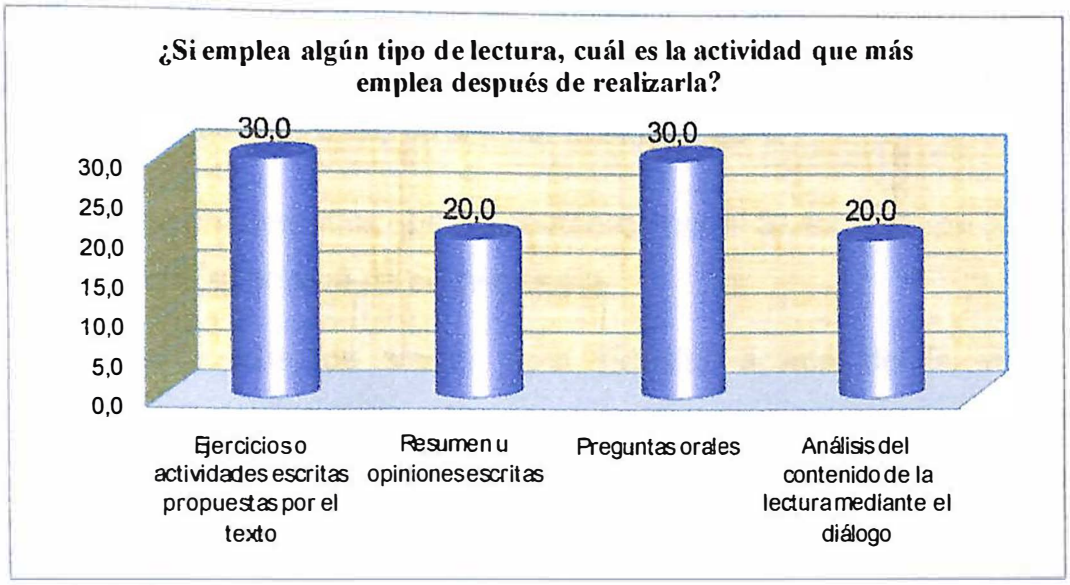
En este caso, un 20% de los encuestados, emplea la forma de lectura en voz alta por el docente y un 50% utiliza la forma grupal; lo que permite decir, que un 70% emplea una forma correcta de lectura para establecer una comunidad de indagación en torno a la lectura. Sólo un 30% emplea la lectura individual y silenciosa y ninguno de los encuestados emplea la lectura individual en voz alta de un solo estudiante.

4.2.9. Actividades empleadas en las lecturas

La gráfica Nº 8, relativa a la pregunta: **¿Si emplea algún tipo de lectura, cuál es la actividad que más emplea después de realizarla?**, los porcentajes son los siguientes: a) 30 % ejercicios o actividades escritas propuestas por el texto, b) 20%, resumen u opiniones escritas, c) 30% preguntas orales y d) 20% análisis del contenido de la lectura mediante el diálogo.

Estos porcentajes reflejan que sólo un 20% de los profesores encuestados, luego de realizar algún tipo de lectura en la clase, establece una comunidad de indagación mediante el diálogo y sólo un 30% realiza preguntas orales para obtener algún tipo de participación por parte de los estudiantes.

Gráfica Nº 8

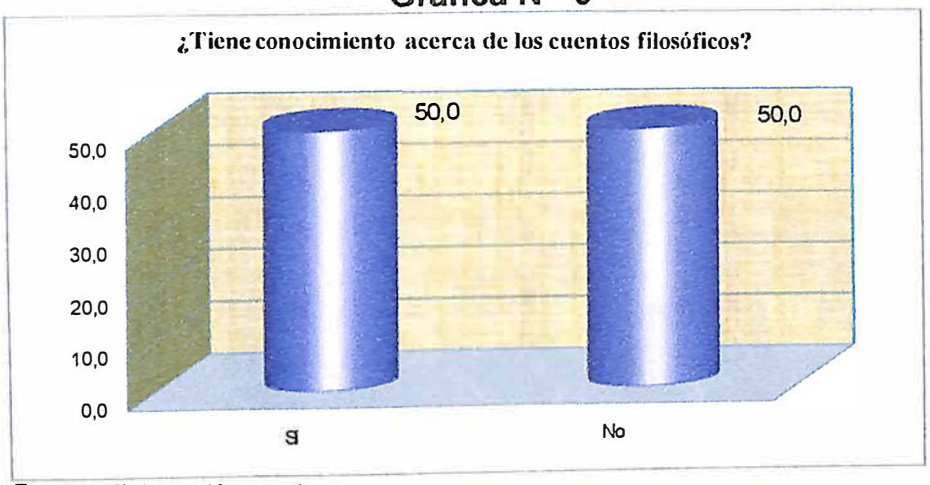


Fuente: Elaboración propia

4.2.10. Conocimiento acerca de los cuentos filosóficos

La gráfica Nº 9, relativa a la pregunta: **¿Tiene conocimiento acerca de los cuentos filosóficos?**, señala las siguientes respuestas con sus respectivos porcentajes: Por el Sí 50% y por el No el mismo porcentaje.

Gráfica Nº 9



Fuente: Elaboración propia

4.2.11. Aporte de los cuentos filosóficos al desarrollo del pensamiento

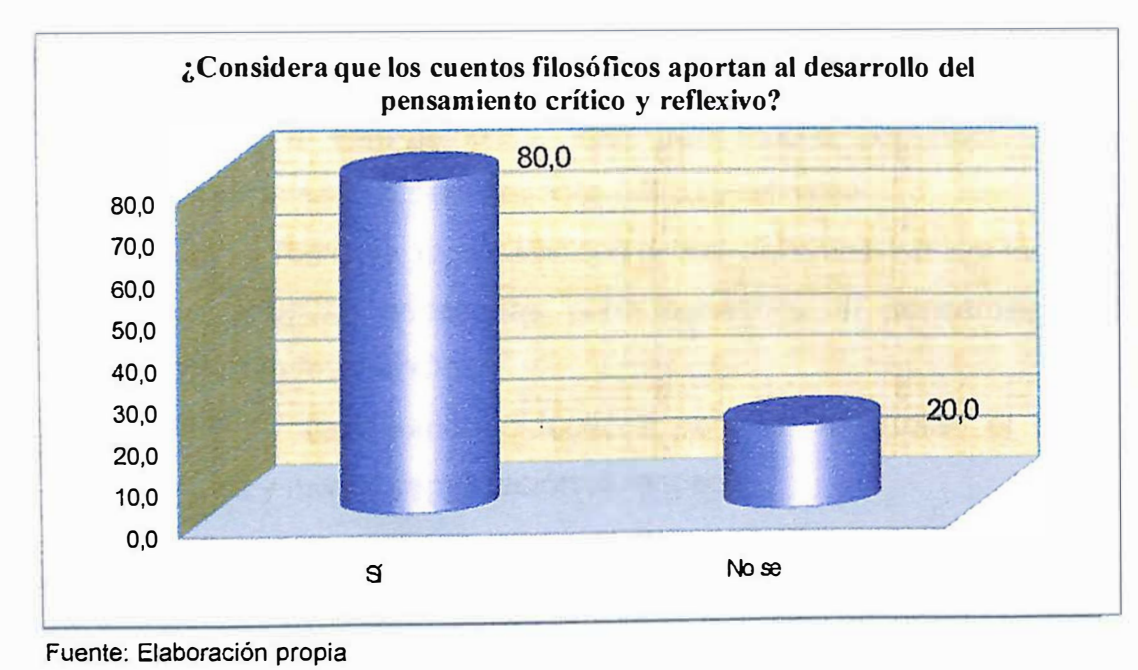
La gráfica Nº 10, concerniente a la pregunta: **¿Considera que los cuentos filosóficos aportan al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo?** muestra los siguientes resultados: Por el Sí, 80% **y** por el No sé, 20%.

Aquellos cuatro encuestados que respondieron por el Sí, expresaron literalmente lo siguiente, respecto al porqué de su respuesta:

- Estos cuentos sirven para filosofar acerca de la vida, valores, sentimientos, ética, etc.
- Están pensados para que el lector analice y se cuestione acerca de lo tratado en el cuento
- Generan mucho cuestionamiento.
- Son cuentos más profundos que requieren de mayor reflexión.

Aquella persona encuestada que respondió por el **No sé,** no respondió la pregunta: ¿por qué?

Gráfica Nº 10



Fuente: Elaboración propia

4.2.12. Herramientas y estrategias necesarias para desarrollar el pensamiento

La gráfica Nº 11, concerniente a la pregunta: **¿Considera que la educación primaria en Bolivia cuenta con las herramientas y estrategias necesarias para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños?,** muestra los siguientes resultados: a) 20% Sí, b) 40% No y c) 40% No sé.

Aquellos encuestados que respondieron por el **Sí**, expresaron literalmente lo siguiente respecto al porqué de su respuesta:

- Los programas curriculares de primaria han mejorado muchísimo y están orientados al desarrollo cognitivo del niño.
- La educación en primaria está pensada para estimular el pensamiento crítico.

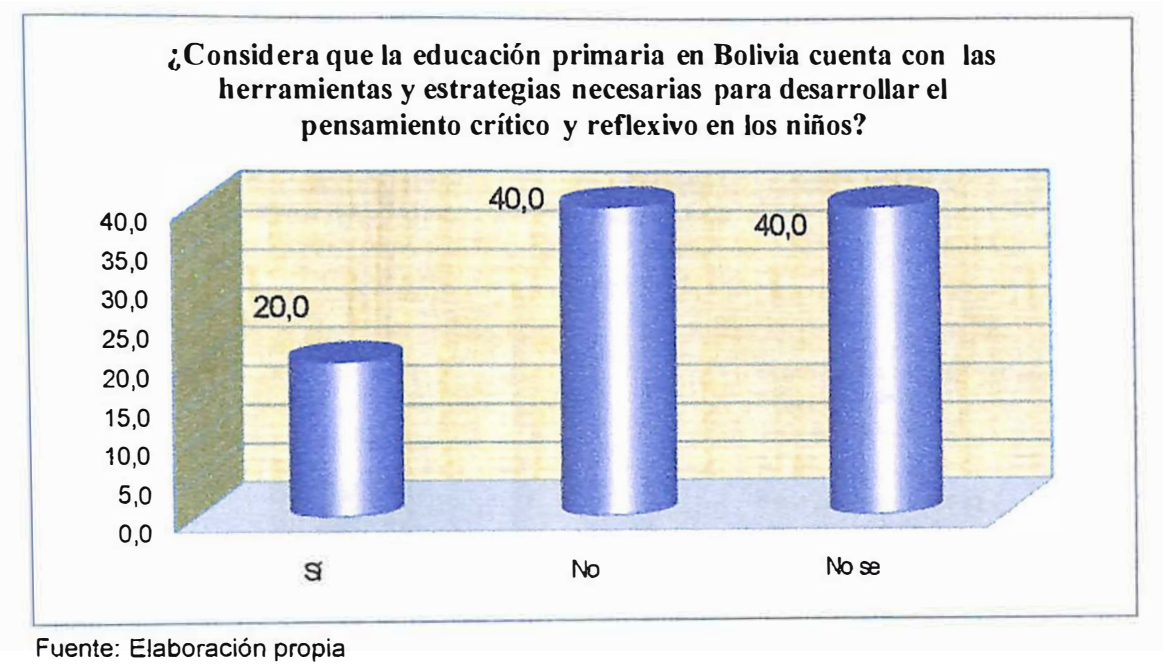
Aquellos encuestados que respondieron por el **No**, expresaron literalmente lo siguiente respecto al porqué de su respuesta:

- En el aula los docentes muchas veces nos encontramos limitados en cuanto a herramientas para trabajar con los niños y sus habilidades de razonamiento crítico y reflexivo.
- Si bien la educación boliviana ha mejorado con la reforma educativa en cuanto a este aspecto, falta aún mucho por hacer para formar estudiantes con pensamiento crítico y reflexivo.
- No se fomenta la creatividad y los docentes no contamos con las herramientas necesarias para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños.
- Faltan más equipos didácticos para el desarrollar el pensamiento crítico y mayor capacitación al respecto.

Aquellos encuestados que respondieron por el No sé, expresaron literalmente lo siguiente respecto al porqué de su respuesta:

- Habría que hacer una evaluación detallada del currículo educativo de primaria en Bolivia.
- Depende de las habilidades propias de cada docente para estimular en los niños el pensamiento crítico.
- Es cuestión de cómo se trabaja el currículum en cada aula.
- No contestó.

Gráfica Nº 11



Fuente: Elaboración propia

4.3. Resultados de las observaciones sistemáticas

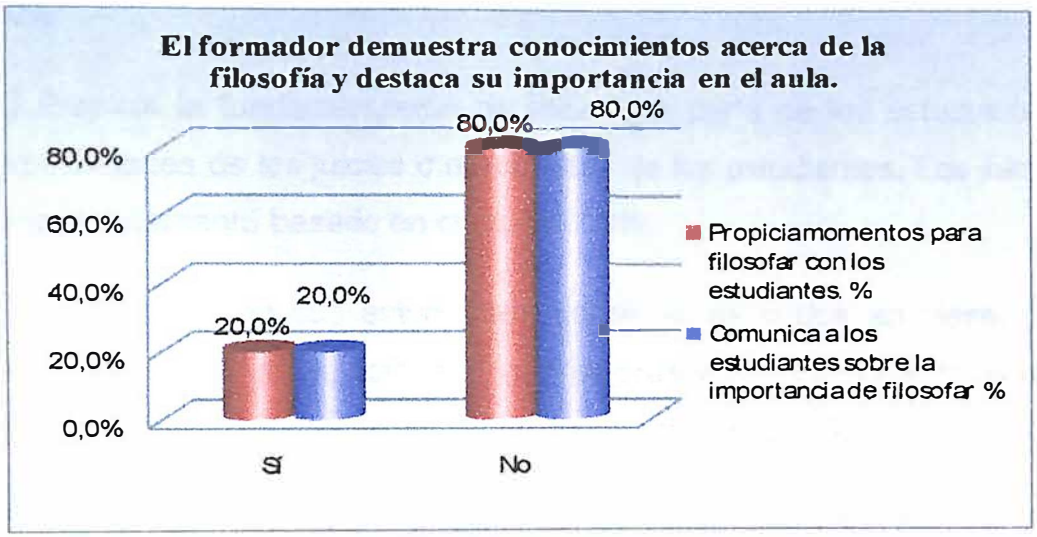
4.3.1. Conocimientos acerca de la filosofía e importancia en el aula

La gráfica Nº 12, expresa los resultados relativos al siguiente aspecto de observación: **El formador demuestra conocimientos acerca de la filosofía y destaca su importancia en el aula.** Los resultados son: **a)** Propicia momentos para filosofar con los estudiantes. (Establece una comunidad de investigación en el aula) 20% y **b)** Comunica a los estudiantes sobre la importancia de filosofar. (Es

importante cuestionarse, considerar otros puntos de vista, analizar, reflexionar ser críticos) 20%.

Estos resultados señalan que los docentes no demuestran tener conocimientos de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico y no destacan su importancia en el aula. Se advierte que los profesores no comparten verbalmente con los estudiantes acerca de lo necesario que es formarse como personas con espíritu cuestionador, analítico y reflexivo.

Gráfica Nº 12



Fuente: Elaboración propia

4.3.2. Cultura crítica y reflexiva en el aula, implementando estrategias para filosofar

La gráfica Nº 13, expresa los resultados relativos al siguiente aspecto de observación: **El formador promueve una cultura crítica y reflexiva en el aula, implementando estrategias para que los estudiantes filosofen.**

Los resultados son:

a) Entra en diálogo con sus estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema. (Todos participan opinando, escuchando las ideas de los otros, confrontando posiciones con respeto, llegando a consensos) 40%

b) Incentiva una ambiente de indagación en el aula en torno a un tema o texto. (Fomenta un ambiente de cuestionamientos que van más allá de lo explícito y obvio) 20%

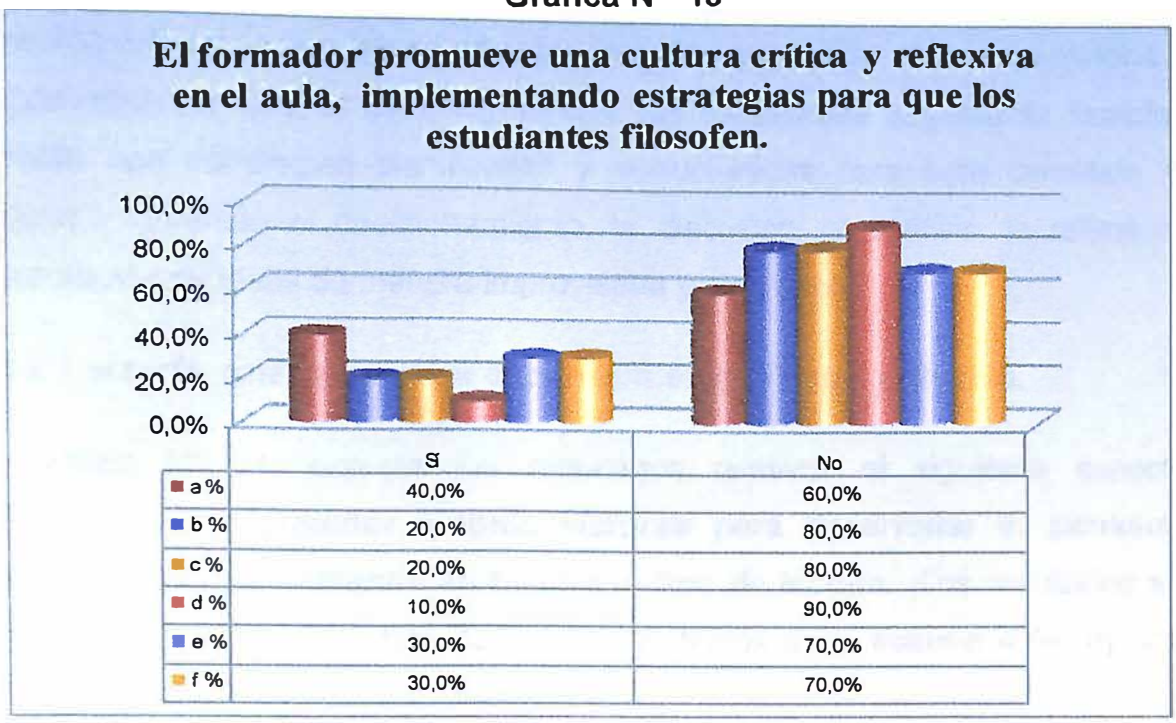
c) Impulsa el análisis y la reflexión contrastando los diferentes planteamientos de los estudiantes. (Se compara, analiza, relaciona, etc. las ideas de todos) 20%

d) Propicia la fundamentación de ideas por parte de los estudiantes. (Exige explicaciones de los juicios o respuestas de los estudiantes. Los juicios deben tener fundamento basado en criterios) 10%.

e) Reflexiona con sus estudiantes sobre temas leídos en clase, discursos, situaciones, opiniones, actitudes, que se presentan. (La clase no es expositiva, sino más bien participativa en un ambiente de diálogo) 30%.

f) Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados, generando debate con sus estudiantes. (Motiva a los estudiantes a emitir sus opiniones, a defender sus ideas en un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación.) 30%

Gráfica Nº 13



Fuente: Elaboración propia

a) Entra en diálogo con sus estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema. (todos participan opinando, escuchando las ideas de los otros, confrontando posiciones con respeto, llegando a consensos)

b) Incentiva una ambiente de indagación en el aula en torno a un tema o texto.
(fomenta un ambiente de cuestionamientos que van más allá de lo explícito y obvio)

c) Impulsa el análisis y la reflexión contrastando los diferentes planteamientos de los estudiantes.(Se compara, analiza, se relaciona, etc. las ideas de todos)

d) Propicia la fundamentación de ideas por parte de los estudiantes.
(Exige explicaciones de los juicios o respuestas de los estudiantes. Los juicios deben tener fundamento basado en criterios)

e) Reflexiona con sus estudiantes sobre temas leídos en clase, discursos, situaciones, opiniones, actitudes, que se presentan.
(la clase no es expositiva, sino más bien participativa en un ambiente de diálogo)

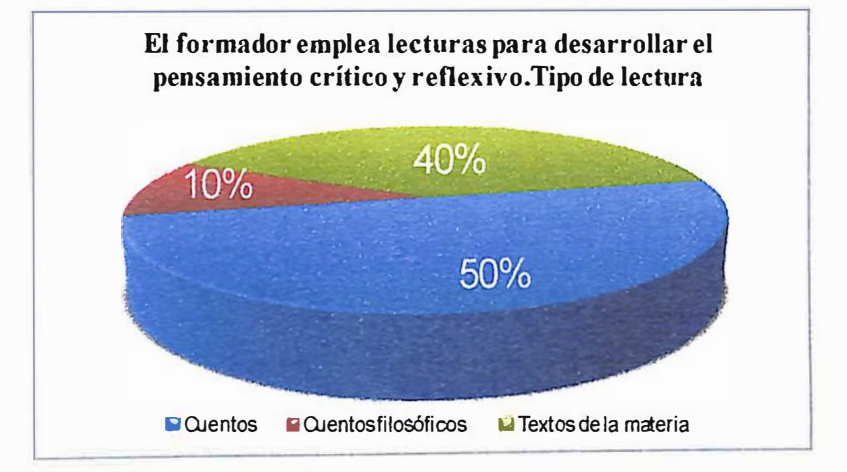
f) Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados, generando debate con sus estudiantes. (motiva a los estudiantes a emitir sus opiniones, a defender sus ideas en un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación.)

En este punto de la observación sistemática se puede decir que una minoría de los docentes estimula a que los estudiantes filosofen en el aula. Y de esta minoría se ha podido observar que, si bien, logran que los estudiantes vagamente filosofen, no cuentan con estrategias planificadas y estructuradas para este cometido. Estos docentes fomentan el cuestionamiento, la discusión, el análisis, la reflexión y la sustentación de ideas de manera improvisada y muy débil.

4.3.3. Lecturas para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

La gráfica Nº 14, expresa los resultados relativos al siguiente aspecto de observación: **El formador emplea lecturas para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo**, **tomando en cuenta el tipo de lectura.** Los resultados son: **a)** cuentos 50%, **b)** cuentos filosóficos 10%, **c)** textos de la materia 40%, **d)** artículos 0%, **e)** otros 0%

Gráfica Nº 14

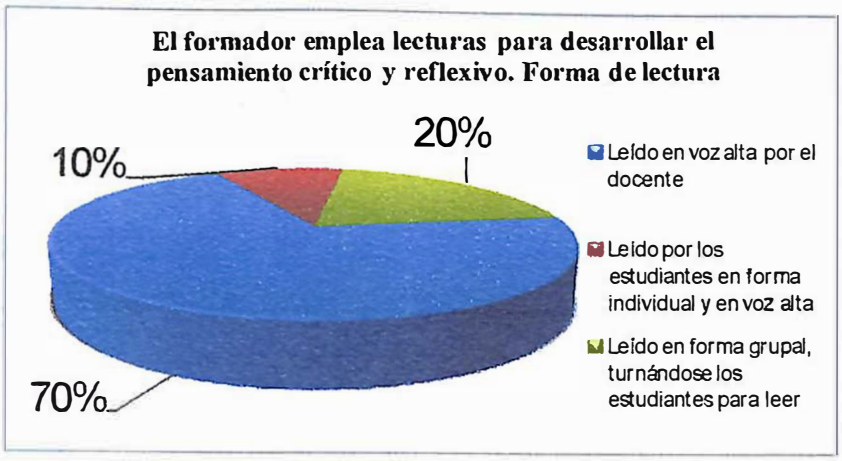


Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar que para llevar a cabo las observaciones de aula estructuradas, se ha solicitado a los colegios que dentro de lo posible se puedan observar aulas donde se emplea algún tipo de texto y sobretodo cuentos. Por ello, el porcentaje sumado de los incisos **a** y **b** es de un 60%, puesto que la mayoría de las clases observadas han

sido escogidas porque en su planificación estaban contempladas las lecturas de cuentos.

Gráfica Nº 15

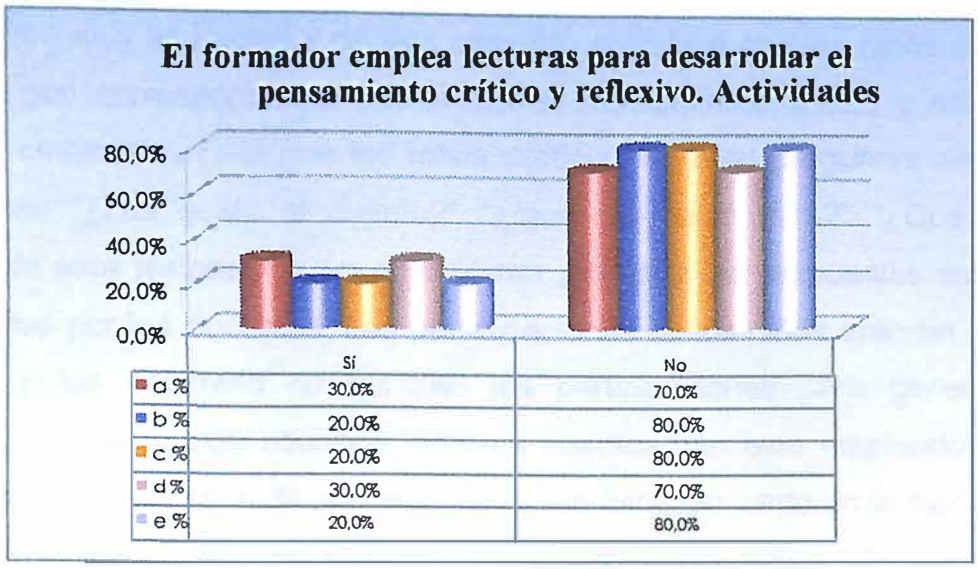


Fuente: Elaboración propia

La gráfica Nº 15, expresa los resultados relativos al siguiente aspecto de observación: **El formador emplea lecturas para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo tomando en cuenta la forma de lectura.** Los resultados son: **a)** Leído en voz alta por el docente 70%, **b)** Leído por los estudiantes en forma individual y en silencio 10%, y **c)** Leído por los estudiantes en forma individual y en voz alta, 20%.

En este punto se destaca el porcentaje del 70% que corresponde al inciso a que establece que el texto es leído en voz alta por el docente. Como se mencionó anteriormente, la lectura en voz alta por parte del docente puede ser ideal para captar la atención de los estudiantes del aula (sobretodo con los niños más pequeños), para luego poder establecer una comunidad de indagación con los niños respecto del texto. No obstante, se ha podido observar que la forma en que los docentes leen el texto no es la apropiada, pues no genera captar la atención de los niños.

Gráfica Nº 16



	Sí	No
a %	30,0%	70,0%
b %	20,0%	80,0%
c %	20,0%	80,0%
d %	30,0%	70,0%
e %	20,0%	80,0%

Fuente: Elaboración propia

a) Analiza el contenido de la lectura en forma grupal, utilizando el método dialógico para rescatar las reflexiones y pensamiento crítico de los estudiantes.
b) Analiza el contenido de la lectura, estimulando el pensamiento de los estudiantes para hacer analogías, relaciones, comparaciones, síntesis, aplicaciones, ejemplos, etc.
c) Analiza el contenido de la lectura, relacionando los contenidos tratados con experiencias del entorno socio cultural y educativo.
d) Promueve el desarrollo de valores éticos, personales y/o sociales que pueden ser rescatados de la lectura.
e) Se llegan a conclusiones del contenido de la lectura, tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes.

La gráfica **Nº** 16, respecto a las actividades o dinámicas que el profesor emplea con la lectura del texto arroja los siguientes resultados: **a)** Analiza el contenido de la lectura en forma grupal, utilizando el método dialógico para rescatar las reflexiones y pensamiento crítico de los estudiantes 30%. **b)** Analiza el contenido de la lectura, estimulando el pensamiento de los estudiantes para hacer analogías, relaciones, comparaciones, síntesis, aplicaciones, ejemplos, etc. 20%. **c)** Analiza el contenido de la lectura, relacionando los contenidos tratados con experiencias del entorno socio cultural y educativo 20%. **d)** Promueve el desarrollo de valores éticos, personales y/o sociales que pueden ser rescatados de la lectura 30% y **e)** Se llegan a conclusiones del contenido de la lectura, tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes 20%.

De las diez clases observadas, seis profesores emplearon cuentos, de los cuales uno era un cuento filosófico. Sin embargo, las dinámicas después de la lectura del cuento fueron muy limitantes y débiles respecto al trabajo con los niños en las áreas cognitivas que corresponden a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Las preguntas empleadas para que los niños participaran eran preguntas obvias, como *por ejemplo*: "*¿Les gustó el cuento*?" "*¿Qué les gustó más*?" "*¿Qué se puede* aprender de esta historia?" y en esta última pregunta las respuestas estaban más bien dirigidas por los docentes. Las participaciones de los niños eran en su mayoría limitantes y los docentes no guiaban las participaciones para generar nuevas preguntas. Se ha podido observar que los cuentos han sido empleados como un instrumento de diversión o de apoyo al tema que están llevando en la materia, en vez de una herramienta útil para desarrollar el pensamiento crítico. En tres clases se observó que luego de la lectura se prosiguió directamente a que cada niño realice un *dibujo respecto de lo que más le había llamado la atención del cuento o lo que más* le había gustado. Sólo en una clase, luego de la dinámica de preguntas y participación de los niños, se le pedía a cada niño escribir su propio final del cuento, que puede ser una manera de desarrollar la creatividad y reflexión.

Por otro lado, sólo un profesor situó el mensaje del cuento al contexto propio de *los niños, dando ejemplos y empleando comparaciones, pero de una manera cerrada* sin dar la oportunidad a los estudiantes a reflexionar verbalmente sobre estas situaciones.

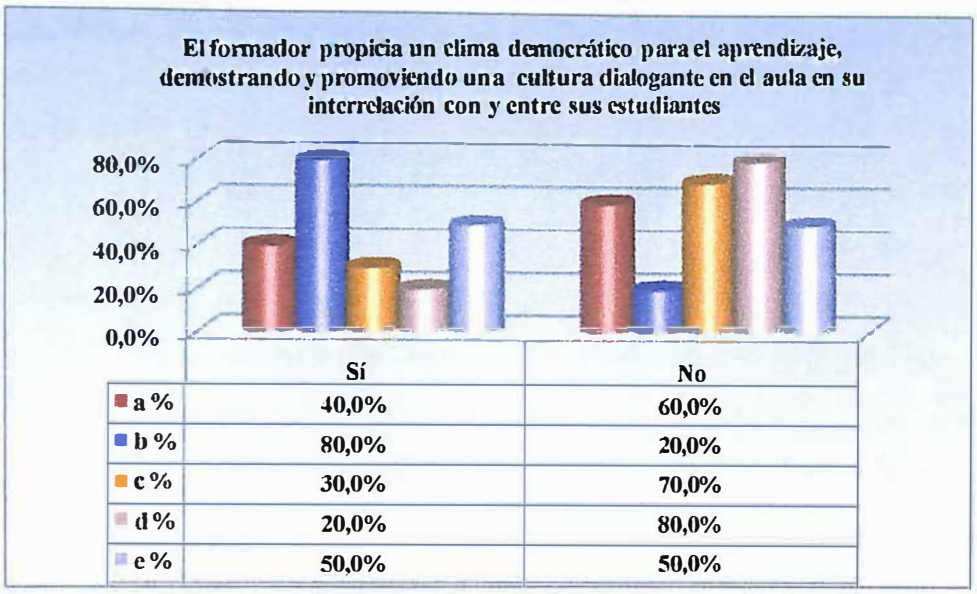
4.3.4. Clima democrático para el aprendizaje

La gráfica Nº 17, expresa los resultados relativos al siguiente aspecto de observación: ***El formador propicia un clima democrático para el aprendizaje, demostrando y promoviendo una cultura dialogante en el aula en su interrelación con y entre sus estudiantes.*** Los resultados son: **a)** Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta 40%, **b)** El formador recibe equitativamente las intervenciones de sus estudiantes 80%, **c)** El formador genera o facilita espacios de expresión de ideas por parte de sus estudiantes 30%, **d)** El

formador promueve una comunicación asertiva 20% y **e)** El formador tiene un trato horizontal con los estudiantes 50%.

En cuanto al inciso **a**, no se han presentado muchas situaciones como para poder observar y medir con precisión el aspecto del manejo de la diversidad por parte de los profesores.

Gráfica N° 17



	Sí	No
a %	40,0%	60,0%
b %	80,0%	20,0%
c %	30,0%	70,0%
d %	20,0%	80,0%
e %	50,0%	50,0%

Fuente: Elaboración propia

a) Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta
b) El formador recibe equitativamente las intervenciones de sus estudiantes.
c) El formador genera o facilita espacios de expresión de ideas por parte de sus estudiantes.
d) El formador promueve una comunicación asertiva.
e) El formador tiene un trato horizontal con los estudiantes.

La mayoría de los docentes observados son equitativos al momento de hacer participar a los educandos, respetando turnos y escuchando a todos por igual. No obstante, sólo un 30% facilita espacios de expresión de ideas por parte de los estudiantes. La participación por parte de los niños es limitada y no se profundizan los cuestionamientos ni se solicitan justificaciones o fundamentos de las respuestas a las preguntas formuladas. La comunicación no es asertiva en la mayoría de los

casos, pues no es fluida y no se presentan situaciones de diálogo, sino más bien, se establecen únicamente respuestas simples a preguntas simples, sin ahondar en los temas en cuestión.

Por último, se ha observado que sólo un 50% de los profesores tiene un trato horizontal con los estudiantes; el otro 50% de los docentes mantiene una relación cordial pero distante y a la vez autoritaria, estableciendo una relación de superioridad ante los educandos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

La investigación realizada ha permitido a la autora llegar a las siguientes conclusiones:

- El mundo complejo y globalizado de hoy requiere más que nunca de personas con capacidad de análisis, inferencia, interpretación, explicación y evaluación, sustentados por la autorregulación y actitud investigativa y flexible para desarrollar sociedades democráticas, libres y creativas que generen su propio potencial a través de un pensamiento crítico. Ahora bien, se identificó que en Bolivia, tanto la Reforma Educativa Nº 1565 como la Ley de Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" Nº 070 priorizan en la teoría la capacidad crítica como centro básico de la actuación intelectual. Sin embargo, se observa que en la práctica aún falta mucho para alcanzar este cometido, siendo las falencias la poca capacitación docente y la falta de recursos en el aula para estimular el pensamiento reflexivo y crítico de los niños de primaria. Se espera que la nueva Ley, pueda llevar al terreno de la práctica lo que hace falta.

- Los paradigmas de la educación tradicional no favorecen la formación de estudiantes con pensamiento reflexivo y crítico. El tipo de clases expositivo y poco participativo donde el estudiante tiene rara oportunidad de expresar sus ideas, dudas y opiniones y donde el docente no da cabida al error, a la pregunta y al análisis, obstaculiza el desarrollo del pensamiento complejo de los niños y no permite que éstos puedan pensar por sí mismos de manera problemática. En cambio, el proceso educativo, cuando se encuentra inmerso

en una comunidad de investigación en el aula, propicia un ambiente en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las demás, se retan entre ellos para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas hasta poder emitir juicios basados en criterios adecuados y relevantes. Establecer una comunidad de investigación en el aula es dar cabida a un proceso de aprendizaje conjunto que valora la experiencia compartida y desarrolla el pensamiento crítico a través de la indagación y el diálogo.

- Filosofar es pensar de manera problemática, lo cual no es otra cosa que reflexionar de un modo en la que se desea aclarar o averiguar una cuestión. La esencia de la filosofía es el cuestionamiento que estimula al ser humano a pensar reflexiva y críticamente para alcanzar respuestas a preguntas. No obstante, esta rama de la ciencia no es utilizada en los colegios como una herramienta práctica para desarrollar el pensamiento complejo de los niños; es más bien concebida como una materia teórica que se imparte en Bolivia recién desde secundaria. El fin de la educación no consiste sólo en transmitir conocimientos sino también en desarrollar la capacidad de aprender del niño y su habilidad de pensar por sí mismo; por lo tanto, impulsar a los estudiantes desde pequeños a filosofar es contribuir en el proceso de educar.

- La filosofía para ser implementada en los colegios desde primaria como una herramienta para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico implica que sea concebida como un proyecto educativo que se desenvuelva dentro de una programación (currículo y materiales) y metodología. Una metodología efectiva e idónea es la de convertir al aula en una comunidad de investigación, en la que, mediante el método socrático, los niños son guiados a cuestionarse y a reflexionar acerca de las cosas hasta alumbrar verdades y emitir juicios sustentados en criterios. La comunidad de investigación puede presentarse en el aula a través de diferentes dinámicas, no obstante no toda dinámica es efectiva para lograr un ambiente de genuina indagación en un aprendizaje

cooperativo que a la vez, permita desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes.

- La implementación del cuento filosófico como dinámica para establecer una comunidad de investigación en aulas de primaria se torna en una herramienta efectiva para lograr desarrollar las habilidades cognitivas que posibilitan la reflexión crítica y autónoma de los niños. Primero, se puede señalar que el proceso de lectura requiere de una serie de actividades mentales complejas por parte del lector para que éste pueda interpretar y extraer significados del texto. Segundo, el tipo de literatura, como es el cuento filosófico, está creado con el propósito de generar cuestionamientos en los lectores. Son cuentos que contienen ambigüedad, ironía y complicidad que otorgan muchas interpretaciones y mensajes. Y tercero, la lectura oral de cuentos y el diálogo reflexivo del mismo en el aula permiten a los estudiantes tener un ambiente favorable para poder entablar una discusión filosófica con sus pares y así, alumbrar un pensamiento crítico ante diferentes temas que pueden tratar estos cuentos.

- La primaria es un terreno fértil e ideal para alentar la investigación filosófica, pues es en edades pequeñas cuando surgen las preguntas sobre el por qué de las cosas y cuando el niño presenta una curiosidad innata acerca del mundo que lo rodea. Por lo tanto, no sólo es posible llevar la filosofía a primaria, sino que es necesario, pues mediante ella, se les enseña a pensar a los niños, aumenta su posibilidad de aprender en el proceso de enseñanza e incentiva a los estudiantes a la búsqueda de respuestas propias, tomando en cuenta su nivel de desarrollo, sus propios intereses, curiosidades, conocimientos previos, sentimientos e intuiciones.

- La forma en cómo se imparte la materia de filosofía en los colegios bolivianos es teórica no se contextualiza a las realidades de los estudiantes y es 1 concebida como difícil e inaccesible para las mentes del común de la gente. Esta materia no está orientado al acto de filosofar, que sería la forma más

adecuada para brindar un aporte sustancial al proceso de educar y tampoco está dirigida a los estudiantes de primaria.

- En la ciudad de La Paz, los docentes de primaria poseen cierta noción de lo que implica desarrollar el pensamiento crítico y comprenden que para desarrollar posturas críticas en los niños es necesario hacer problemático el conocimiento. No obstante, sólo una minoría reconoce que para ello se requiere profundizar en los temas a partir del cuestionamiento propio de los estudiantes empleando el diálogo reflexivo. Por otro lado, en el aula se dedica poco tiempo al desarrollo del pensamiento complejo de los educandos, la participación de éstos en clases es limitada y no se ahonda en los interrogantes de los niños ni se solicitan justificaciones o fundamentos de sus respuestas.

- Una mayoría de los profesores de primaria identifica a la filosofía como una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños. Sin embargo, ésta no considera necesario introducir la filosofía en el nivel primario. Tal vez porque no saben cómo se la podría implementar en el aula para abordarla con los niños o simplemente porque no ven la relevancia de trabajar con sus estudiantes este aspecto.

- Los textos de materia continúan siendo el tipo de lectura que más se emplea en el aula. Sólo un 20% de los profesores encuestados, luego de realizar algún tipo de lectura en la clase, establece una comunidad de indagación mediante el diálogo y sólo un 30% realiza preguntas orales para obtener algún tipo de participación por parte de los estudiantes. Se percibe que los docentes no cuentan con las estrategias ni las herramientas necesarias para establecer en el aula una comunidad en la que se fomente el pensamiento crítico y reflexivo de los niños.

- De acuerdo a lo observado, la lectura de cuentos en las aulas de primaria no es considerada como una estrategia para trabajar con los niños el desarrollo de sus destrezas cognitivas. Es más bien empleada como un momento de

dispersión y juego y, por lo tanto, no se la trabaja de manera profunda y organizada con objetivos a lograr. Los cuentos filosóficos no son distinguidos como tal y no se conoce el valor que pueden tener éstos para lograr desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico de los niños de primaria.

Por todo lo mencionado anteriormente, se sustenta la propuesta de la presente *investigación, que es la adquisición del pensamiento crítico y reflexivo en niños y* niñas del nivel primario a través de la herramienta de cuentos filosóficos.

5.2. Recomendaciones

- Realizar nuevas investigaciones para ahondar en el tema que plantea esta tesis, *que sugiere la inclusión del pensamiento filosófico en el curriculum* educativo boliviano, a partir de primaria, de manera práctica, a través de cuentos filosóficos.

- Contemplar dentro de la currícula boliviana de formación docente el pensamiento filosófico y su aplicación práctica dentro del aula de primaria para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico de los niños.

- Valorar dentro del sistema educativo boliviano el cuento filosófico como una *herramienta valiosa en las aulas de primaria para establecer una comunidad de* investigación.

- Revisar en el mercado internacional y nacional la literatura existente de cuentos filosóficos para niños; seleccionarla y contextualizarla a las realidades de nuestro país, con el objeto de incluirla de manera planificada al curriculum de la educación primaria como herramienta de aula para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes.

- Incentivar a escritores bolivianos a producir cuentos filosóficos para niños contextualizados para lectores de diferentes edades y realidades culturales y sociales.

- Considerar la propuesta realizada en esta tesis como un modelo de trabajo para incursionar el pensamiento filosófico en aulas de primaria.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

6.1. Propuesta: taller de lectura de cuentos filosóficos para niños y niñas del nivel primario

6.1.1. Presentación

La mayoría de las veces, al oír la palabra filosofía se piensa en las obras y enseñanzas de los grandes pensadores e intelectuales de la historia, o bien en aquellas personas que actualmente proponen una forma de interpretar y de dar sentido a los acontecimientos de nuestra vida como seres humanos. Cuando se oye hablar de filosofía rara vez se piensa en niños; sin embargo, la filosofía es un aspecto fundamental y naturalmente presente en sus vidas.

El niño necesita entender el mundo que lo rodea y las cosas que le pasan, y su primera pregunta filosófica es ese tan conocida y familiar ¿por qué? La cuestión es que quienes están con los niños interpretan la pregunta literalmente y se intenta responderla con información dando por hecho que es información lo que el niño quiere obtener. Muchas veces uno no se da cuenta de que el significado o la intención de la pregunta va más allá de la mera información, o que muchas veces es menos que información lo que el niño quiere.

Los adultos están condicionados a responder, y no se dan la oportunidad de hablar con los niños de cosas que no tienen respuestas concretas y mucho menos consideran la posibilidad de que el niño pregunte, no para obtener respuesta, sino simplemente por el placer que le causa jugar con su capacidad de pensar y de maravillarse.

Frecuentemente, cuando el niño pregunta ¿por qué?, lo que expresa es asombro perplejidad ante las cosas que percibe; asombro de ver que las cosas son de una manera y no de otra; asombro ante la inmensidad e intensidad de las cosas que el mundo y las personas le ofrecen y que escapan a la respuesta precisa y concreta.

El hecho de no percibir en los niños su disposición y capacidad para pensar filosóficamente, por considerar que la filosofía está fuera de su alcance, hace que el niño se limite a aprender información, valores y conductas concretas, aunque sea de manera interactiva pero sin preguntarse a sí mismo sobre la relevancia o el significado que pueden tener en su vida cotidiana. De esta forma los niños van dejando de ejercitar y de ejercer su capacidad y su derecho a pensar por sí mismos.

Ante la imperiosa necesidad de promover y facilitar en los estudiantes un proceso de aprendizaje significativo, un pensamiento crítico y responsable, el doctor Matthew Lipman elaboró el Programa de filosofía para niños (FpN), y propone la integración de un espacio para la reflexión filosófica en el aula, para promover en los niños una actitud reflexiva y analítica, y para ayudarles a desarrollar y ejercitar habilidades de razonamiento necesarias para apreciar, en forma significativa, las diferentes situaciones en las que se ven envueltos cotidianamente dentro y fuera de la escuela. Lipman elaboró un currículum para introducir la filosofía en el aula, partiendo del supuesto de que, si a los niños se les ayuda a razonar y a aplicar la lógica para pensar sobre su experiencia, podrán ser responsables de sus propias ideas, capaces de encontrar significado en lo que escuchan, en lo que expresan y, en general, en lo que viven como individuos y miembros de una sociedad.

La propuesta de Taller de Lectura de Cuentos Filosóficos para Niños de Primaria de la presente tesis está diseñada bajo los lineamientos del programa de Filosofía para Niños (FpN) de Mathew Lipman. El objeto central de esta propuesta, es ayudar a que los niños piensen por sí mismos y que lo hagan bien, sobre

aspectos que son significativos en su vida. Propone una metodología para generar en el salón de clases una comunidad de indagación donde los educandos, haciendo indagación filosófica, desarrollen un pensamiento crítico, cuidadoso y creativo que les permita construir, descubrir y reformular significados.

¿Qué significa el que los niños piensen por sí mismos?

Que sean capaces de reflexionar sobre su propia experiencia y de formular sus propias explicaciones e hipótesis sobre lo que esta experiencia les presenta. No se trata de que el docente aporte las respuestas específicas a temas específicos. Se trata de que los niños puedan transformar en preguntas las cuestiones que les son relevantes en su vida cotidiana, y que al escuchar diferentes puntos de vista puedan asumir una postura propia.

¿Qué significa pensar bien?

Cuando se habla de que los niños transformen su experiencia en preguntas y asuman una postura propia, se está hablando del desarrollo de un pensamiento crítico, que consiste en poder elaborar juicios fundamentados en criterios, con sensibilidad al contexto y siguiendo un proceso de pensamiento autocorrectivo.

- **Elaborar juicios**. En el lenguaje cotidiano, y especialmente en el ámbito de la educación y de la práctica educativa, se acostumbra a utilizar la palabra "juicio" con una connotación de rigidez, descalificación, severidad. Sin embargo, es inevitable que se hagan juicios respecto a uno mismo, respecto a otras personas, respecto a las situaciones. De hecho, elaborar juicios es parte importante en la construcción del conocimiento, así como también lo es dar nombre a las cosas.

  En el marco de Filosofía para Niños, se entiende que se está haciendo un juicio cuando se afirma o niega algo respecto a cualquier cosa, persona o situación. El problema con la elaboración de juicios es que no hay la costumbre, ni se ha sido educado para formular juicios pertinentes, cuidadosos y bien fundamentados. Es fácil afirmar o negar cosas, sin

detenerse a pensar en su origen, ni en las implicaciones que estas afirmaciones o negaciones tienen. Muchas veces se establecen relaciones inadecuadas entre objetos y personas, y se llegan a conclusiones que no son pertinentes, y se elaboran, consiguientemente, juicios equivocados.

- **Fundamentar juicios en criterios**. Si se parte de que el objetivo de hacer filosofía más que alcanzar la verdad es entender mejor, es importante que uno pueda explicar, con la mayor claridad posible, los criterios en los cuales se ha basado para realizar una afirmación. Por lo tanto, se debe facilitar el desarrollo de las habilidades necesarias para identificar si los criterios que uno tiene para afirmar o negar algo son pertinentes, relevantes, sostenibles con evidencia, y si facilitan o no una mejor comprensión de aquello sobre lo cual se está emitiendo un juicio.
- **La sensibilidad al contexto.** Dada la diversidad y complejidad de la experiencia humana, para una afirmación "x" no siempre son pertinentes los mismos criterios. Es necesario tomar en cuenta el contexto en el cual se está emitiendo un juicio.
- **Pensamiento autocorrectivo.** Realizar un proceso de pensamiento sobre los juicios que uno emite, tratar de determinar los criterios en que se fundamentan, someter las ideas a un riguroso análisis y tener la disposición para modificarlas como resultado de este proceso de discernimiento, es lo que favorece el desarrollo de un pensamiento autocorrectivo.

La presente propuesta es un taller de lectura en donde los niños a edades tempranas comienzan a desarrollar destrezas, aprenden a trabajar en comunidad de indagación, en donde sus miembros pueden ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuercen solidariamente por descubrir el sentido del mundo y la sociedad en que viven. Dicho proyecto se aplica en el nivel de primaria. Cada grado es acompañado de una estructura curricular compuesta de cuentos y manuales que contienen temáticas filosóficas, incentivando el trabajo en comunidad democrática. Desde el punto de vista de la Psicología del Aprendizaje,

este programa se basa en los fundamentos constructivistas, que establecen que el proceso de enseñanza-aprendizaje es constructivo y transformador, producto de la crítica y creatividad, propia de la experiencia cotidiana.

6.3. Objetivos

6.3.1. Objetivo General

Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico de los niños de primaria a través del empleo de cuentos filosóficos en el aula, estableciendo con los niños una comunidad de indagación y diálogo en torno a las temáticas de los cuentos.

6.3.2. Objetivos específicos

- Rescatar el diálogo y discusión filosófica como metodología apropiada para desarrollar habilidades cognitivas.
- Impulsar la capacidad de escucha y respeto de las opiniones de los demás.
- Estimular a los niños a superar la timidez e inseguridad para participar oralmente en el aula con confianza en sí mismos, venciendo la sensación de que lo que tienen para decir es algo absurdo e inadecuado.
- Incentivar el desarrollo del lenguaje como transmisor del pensamiento.
- Generar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, con el fin de lograr un ciudadano que promueva una sociedad en democracia.
- Impulsar a los estudiantes hacia el cuestionamiento de las cosas y, a partir de ello, generar un espíritu investigador.
- Promover la formación en valores para forjar personas íntegras, éticas, empáticas y solidarias.

6.4. Habilidades de pensamiento que se trabajan en el presente taller

- Hacer distinciones y comparaciones claras.

- Observar cuidadosamente las propuestas que se hacen en el grupo a propósito de una idea.
- Recuperar información; es decir, que los estudiantes sean capaces de recordar experiencias e ideas que en un momento dado puedan ayudar a esclarecer mejor el tema que se está discutiendo.
- Establecer relaciones, en función de diferentes criterios, y en diferentes niveles de significado.
- Utilizar reglas lógicas para evaluar proposiciones, hacer inferencias y generalizaciones válidas.
- Identificar los supuestos subyacentes en cualquier declaración.
- Detectar las implicaciones de diferentes puntos de vista o aproximaciones a un tema.
- Formular razones de calidad: argumentación sólida y pertinente.

6.5. Disposición social para construir en el aula una comunidad de indagación

El origen de la comunidad de indagación se encuentra en la historia de la filosofía en relación con el tema de la verdad. Cada vez que uno se pregunta acerca de la verdad se tiene que contemplar necesariamente diferentes puntos de vista, diferentes contextos, diferentes culturas, diferentes grados y niveles de información. De esta manera, a finales del siglo pasado, surge una propuesta en que se plantea que una manera de aproximarse a la verdad es a través de una indagación conjunta, en la que personas con diferente formación y perspectiva se junten a dialogar y a poner sobre la mesa sus ideas para que sean sometidas a una riguroso análisis. Cuando una idea soporte la crítica de esta comunidad, es decir, cuanto más sólida sea su argumentación, más cercana estará a lo que en

ese momento pueda considerarse verdadero. Esta indagación conjunta no tiene como finalidad una disertación teórica, ajena a la vida cotidiana; lo que se pretende es que este "pensar juntos" se traduzca y afecte sensiblemente la manera de vivir de las personas.

En el presente taller de lectura de cuentos filosóficos para niños de primaria, se toma la propuesta de comunidad de indagación, surgida en la historia de la filosofía, y se propone una metodología para generar un diálogo filosófico con los educandos, para "entenderse mejor" buscando que esta comprensión, se traduzca a una opción de vida responsable.

Así, en una comunidad de indagación filosófica se pretende que los miembros se involucren compartiendo sus puntos de vista, los cuales son puestos a consideración del grupo, que asume el trabajo de indagar sobre sus fundamentos, implicaciones, etc., haciendo uso de las habilidades de pensamiento planteadas anteriormente, y en un clima de confianza y seguridad, donde lo que se somete a indagación no es la persona, sino sus ideas y preguntas.

Se trata entonces de desarrollar una actitud de indagación coherente y productiva en un ambiente de respeto, donde todas las opciones sean tomadas en cuenta y donde se construya a partir de las aportaciones de los miembros, de tal manera que se logre una mayor comprensión y una resignificación de la experiencia.

La forma de apreciar el proceso en relación con esta disposición social, es a partir del análisis de las diferentes sesiones de indagación filosófica, de los diálogos y actitudes de los miembros participantes.

6.6. Desarrollo del taller de lectura de cuentos filosóficos para niños de primaria

a) Conformación del taller

- **Dirigido a:** estudiantes de primaria.

Las sesiones de taller se realizan en cada grado por separado, tomando en cuenta las características de cada edad.

- **Número de estudiantes por clase:** máximo 15 niños.

Si una clase normal está establecida por 30 estudiantes aproximadamente, lo ideal es que se divida a la clase en dos grupos y se trabaje con cada uno por separado. No es recomendable trabajar con más niños, pues la participación activa que se desea no se logra con tantos educandos en el aula.

- **Distribución del aula:** colocar los asientos en círculo, para establecer un ambiente de escucha y participación homogénea entre los estudiantes y el profesor (a).
- **Horario y duración del taller:** una vez por semana, durante dos periodos de clase de 45 minutos cada uno, durante todo el año escolar.

b) Las sesiones del taller

Las sesiones de trabajo incluyen la lectura del cuento seleccionado y el diálogo filosófico acerca del mismo. Esta lectura se hace en grupo, entero o por secciones, de tal manera que cada uno de los miembros del grupo tenga la oportunidad de leer en voz alta, o en caso de los niños más pequeños, sea leído en voz alta por el profesor (a). Al invitar a los niños a que expresen las ideas que les resultaron significativas del cuento y a que transformen esas ideas en preguntas filosóficas, se busca encontrar relaciones entre las preguntas planteadas o simplemente seleccionar alguna de ellas que al grupo le interese discutir y se inicia un diálogo alrededor del tema elegido, ejercitando las habilidades para pensar correctamente, y conduciéndolo de manera abierta, de tal forma que el proceso del grupo permita que poco a poco se constituya una comunidad de indagación

El profesor o profesora realiza con sus estudiantes las siguientes funciones: organiza, modera, ayuda, motiva, coopera y participa. Concretamente, he aquí algunas de las labores principales que le incumbe realizar:

- Inicia las sesiones de trabajo y marca el modo de desarrollarlas. En las primeras semanas o meses será imprescindible que esta labor la realice el profesor, pero con la práctica es posible que algunos de los estudiantes se atrevan a hacerla posteriormente.
- Introduce la dinámica de trabajo en grupo que considere más adecuada, teniendo en cuenta el tema que se esté debatiendo o la estructura del cuento que se va a leer.
- Anima a que formulen preguntas sobre el texto leído, y también aporta sus propias preguntas como un estudiante más, destacando algún tema de interés que puede haber pasado desapercibido para ellos. (Pero formular preguntas no es lo mismo que exponer sus propias opiniones sobre los temas debatidos: es importante abstenerse de ofrecerlas hasta que no se esté seguros de que ello no va a ser un modo de adoctrinamiento).
- Modera el desarrollo de los debates:

  Recoge temas, sugerencias o cuestiones,

  Mantiene el turno de palabras pedidas procurando que todos puedan intervenir y evitando abusos y alejamientos del tema tratado,

  Pide aclaraciones, pregunta, plantea cuestiones de enlace, etc.

- Evita sacar conclusiones definitivas y dejar cerrados los temas: en lugar de ello, pedirá a los niños que digan las conclusiones a las que cada uno ha llegado.
- Pide razones, argumentos, justificaciones de lo que se dice: cuestiona las posturas dogmáticas ("digo esto porque sí") e impide las intervenciones que atenten contra los derechos básicos de las personas (insultos, burlas, revelar la intimidad de alguien, etc.)
- Propone actividades y ejercicios que ayuden a precisar o aclarar los conceptos utilizados en el desarrollo de las cuestiones.

- Exige la asistencia a clase y el cumplimiento de las normas elementales de respeto mutuo y de cumplimiento de las tareas encomendadas.

c)Características del cuento filosófico

Los cuentos filosóficos se centran en temas sociales y éticos, como el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, la amistad, las promesas, la mentira, el crecimiento personal, la justicia, la libertad, la comunidad, el cuidado, los derechos y las responsabilidades. Éstas son algunas de las principales ideas que los cuentos filosóficos para niños deben contemplar.

A su vez, los cuentos deben, en lo posible, estar contextualizados al grupo de niños con los que se va a trabajar, para que de esta manera les sea más fácil identificarse con las situaciones que se presentan en los relatos.

6.7. Modelo de cuento y dinámicas para emplear en una sesión del taller

Para la propuesta del presente trabajo de investigación, se ha escogido, como ejemplo, un cuento para un grupo de niños de nueve a once años de edad (tercero a quinto de primaria) que crecen en un ambiente urbano.

El cuento filosófico seleccionado se llama "Herido", escrito por Felipe Cam, y contextualizado al medio boliviano por la autora de la presente tesis. Está escrito con el propósito de discutir acerca de la amistad, la verdad y la mentira, la responsabilidad, peleas y respeto a los animales. Se transcribe a continuación el cuento seleccionado, con modificaciones tomando en cuenta el contexto del lenguaje y cultura boliviana:

Herido

-Si es Nicolás de nuevo, dile que estás ocupado.
-Hola José. Soy yo otra vez. ¿No quieres venir?
-No puedo, Nico. Mi mamá dice que me tengo que quedar en casa.
-Ya pues. Sólo dile que tienes que venir. Inventate alguna excusa.
-¿Cómo cuál?
-Como que tienes que pedirme prestado un libro que necesitas para tu tarea.
-No me vengas con eso, Nicolás.
-Sólo probá.
-No puedo.
-¿Por qué no? No tienes *miedo*, o ¿sí?
-Está bien, no cuelgues. Vuelvo en un minuto.
Caminé lentamente hacia la cocina.
-Mamá –empecé vacilante-, necesito... quiero decir, *Nico* necesita que le preste un libro para hacer la tarea. Tengo que llevárselo.
-Estoy harta de que Nicolás siempre ande pidiendo cosas prestadas. ¿No tiene su propio ejemplar?
-No sé. Se debe de haber olvidado de llevarlo a su casa, supongo.
-Bueno, ¿por qué no viene él a buscarlo?
-Creo que no lo dejan salir.
-Eso cambiaría las cosas- dijo mi mamá levantando las cejas-. Está bien, puedes llevar el libro. Pero luego te vienes directo a casa.
Volví corriendo al teléfono.
-¿Estás ahí Nico? – pregunté.
-Si.
-Voy para allá.

* * *

Nicolás me esperaba en el camino.
-Vamos -me apuró-, no nos quedemos perdiendo el tiempo por acá. Hay un nuevo juego en la Zona de la Aventura con dos pistolas gigantes. Puedes barrer ciudades enteras y hacer volar todo en pedazos.
-No puedo estar mucho tiempo-dije entre dientes-. Mi mamá me dijo que me apurara. Además no tengo plata.
Nicolás sonrió sobradamente y sacó un billete de cincuenta pesos del bolsillo.
-No te preocupes- dijo-, yo sí tengo.
Unos minutos después estábamos en la Zona de la Aventura. Es uno de los lugares a los que según mi madre, se supone que no tengo que ir nunca. No sé por qué. Nico va todo el tiempo.

Cuando entramos, él se detuvo en el mostrador donde venden juguetes y cosas así, y compró una pistola de plástico. Al principio me resultó un poco extraño porque la pistola parecía ser para niños más pequeños. Pero Nicolás me mostró los balines que disparaba y cómo se les pueden clavar alfileres en el extremo para apuntar directamente a las cosas.

El juego del que Nicolás hablaba es asombroso. Las pistolas están montadas frente a una gran pantalla de video. Uno puede hacer puntería contra soldados, aviones, edificios, cualquier cosa y hacerlos volar en pedazos. Cuando la pistola dispara, verdaderamente da una sacudida. Debe de ser como en la realidad. El único problema fue que Nico se entusiasmó y empezó a forcejear con la suya. Incluso se las ingenió para darle vuelta y simuló disparar a través de la sala de juegos. Ahí fue cuando algo hizo un estampido y la pistola dejó de funcionar.

-Vamos –dijo-, corramos hacia la puerta.
-¡Oye! -dijo el hombre que estaba detrás del mostrador-. ¿Qué pasa?
Pero éramos demasiado rápidos para él. En unos segundos estábamos fuera del edificio y calle abajo, y seguimos corriendo hasta llegar a la casa de Nicolás.
-¿Viste al tipo detrás del mostrador? -se burló Nico-. Por un momento creí que no iba a salir de ahí.
-¿Por qué lo hiciste? -le pregunté-. No tenías que romper la pistola.
-No hice nada – me contestó. Fue un accidente.
-¡Nico! ¡Nico! ¿Eres tú? –Era su madre que se acercaba a la puerta de entrada-¿José está contigo?
-Aquí estoy señora Rivas- dije.
-¡Gracias a Dios! –dijo ella-. Tu mamá llamó por teléfono hace unos diez minutos; quería saber donde estabas.
-Estábamos por ahí – indicó Nico vagamente.
-Le dije que debías estar en algún lugar de la casa y que te mandaría a la tuya -prosiguió ella-. Así que harías mejor en correr a tu casa.
-Chau –le dije a Nicolás con un pequeño movimiento de la mano-. Gracias señora Rivas – recordé agregar mientras me iba.
Pueden imaginarse el lío que tuve cuando llegué a casa. Habría sido aún peor si hubiera dicho la verdad cuando mamá me preguntó dónde había estado. ¡Así que mentí! A veces uno tiene que hacerlo. No hay ninguna otra alternativa. El problema es que siempre pasa cuando estoy con Nico. Termino mintiendo para salvar el pellejo.
El viernes Nicolás llevó la pistola al colegio. Se supone que no se puede, pero a él no le importa. Incluso había clavado alfileres en los balines, y en recreo me mostró cómo dispararlos contra los árboles. Le dije que debía tener cuidado, porque podía lastimar a alguien. Todo lo que contestó fue:
-¿Crees que estoy loco?
Circuló la voz acerca de la pistola, y durante el recreo varios chicos se dedicaron a verlo disparar los balines hacia los árboles del patio. yo estaba entre ellos.
justo antes de que sonara la campana, Nico exclamó:
-Mira, puedo darle a ese pájaro.
-No lo hagas, Nico –exclamé yo-. No lastimes a un pobre pajarito.
-¡Le di! – gritó-. ¡Le di!
Sucedió tan rápidamente. El pájaro trató de tomar vuelo pero cayó aleteando al suelo. Pude notar que tenía el balín en el ala.
-¡Guau, mira eso! –aulló Nicolás.
-Lo lastimaste -grité-. ¿Cómo pudiste hacer eso?
-Es sólo un pájaro –dijo burlonamente.
-Estás enfermo, Nico –le conteste.
-¡Andate!

Un par de chicos corrieron a avisarle al profesor René. Yo quería socorrer el pájaro, pero aleteaba demasiado y cuando traté de tocarlo me dio un picotazo. Cuando llegó el profesor, Nicolás y casi todos los demás chicos se habían escapado. Ayudé al profesor a sujetar el pájaro y logramos sacarle el alfiler del ala. Cuando lo soltamos, aleteó torpemente en el suelo durante un minuto y luego, repentinamente, se alejó volando.

-¿Tienes algo que contarme?- dijo el profesor René.
Miré hacia el suelo en silencio, pero pude sentir que las lágrimas empezaban a brotar.
-Fue Nicolás –sollocé finalmente-. Él... él...-Pero no pude seguir. Me quedé ahí de pie, llorando.
El profesor René sabía que Nico era mi amigo. No dijo nada. Simplemente puso el brazo sobre mi hombro y volvimos adentro.

Esa tarde, Nicolás no apareció por el colegio. El profesor no dijo nada a la clase sobre lo que había pasado. Yo tampoco. Ni a los otros chicos que lo comentaban cuando nos fuimos de la escuela. Ni a mi hermana menor cuando la fui a buscar a la guardería en el camino de vuelta a casa. Ni a mi mamá cuando volvió del trabajo. Me lo guardé para mí mismo.

Durante todo el fin de semana tuve miedo de que Nicolás llamara por teléfono. Pero no lo hizo, y recién el domingo por la tarde se mencionó su nombre.

-Nicolás no llamó –señaló mi mamá mientras levantaba una camisa de la tabla de planchar.
Me mordí los labios por un instante.
-No -contesté-. No es mi amigo.
-¡Ah, ya veo! –dijo tomando otra camisa para plancharla.
-Quiero decir, no es un verdadero amigo –me corregí.
Mi madre me miró con decisión desde el otro lado de la tabla de planchar.
-¿Qué te hace decir eso? –preguntó.
-No le importa lo que siento – respondí.
Mi madre bajó la plancha.
-¿Hizo algo que te lastimó?
-En realidad no –dije-. Sólo que parece no importarle nada ni nadie excepto él mismo.
-Bueno, ciertamente se preocupa por lo que otras personas piensan de él – replicó mi mamá-. Siempre está buscando llamar la atención.
-Esa es pura fanfarronería –dije-. Lo único que trata de mostrar es lo duro que es.
-Probablemente actúe de ese modo para protegerse – me explicó.
-¿Y por qué lo haría?- pregunté.
Mi madre hizo una pausa.
-Porque sienten que no lo quieren –contestó.

Verdaderamente no entendí lo que quería decir. A veces las cosas que dice no parecen tener mucho sentido. De todas formas, ahí fue cuando empecé a contarle lo que había pasado con el pájaro y cómo le había dicho a Nicolás que no era mi amigo.

-No puede decirse que haya sido todo lo que un amigo debe ser – comentó mi madre después de recobrar la calma que le había hecho perder el asunto del pájaro-. De todas formas para ti debe de haber sido duro contarle al profesor quién lo había hecho.
-En realidad no quería contarle –dije-. Y si Nicolás hubiera sido verdaderamente mi amigo, entonces no habría podido delatarlo. Fue lo que le hizo a ese pájaro y la forma en que me habló. Fue como si de repente hubiera descubierto que, después de todo no era mi amigo.
-O a lo mejor decidiste que no querías un amigo que actuara de ese modo – sugirió mi mamá.
-Supongo que sí –dije. En realidad me sentía confundido. ¿Había decidido que Nicolás no era mi amigo, o era algo que había descubierto? No sabía. Ni siquiera estaba seguro de cuál era la diferencia.

Nicolás jamás volvió a llamarme por teléfono y yo nunca lo llamé. Tampoco volvió al colegio. Algunos chicos dijeron que lo habían expulsado. No estoy seguro, porque apenas una semana después su casa parecía estar completamente vacía y mi mamá escuchó decir que los Rivas se habían ido a vivir a Cochabamba.

De modo que ése fue el final de nuestra amistad, si eso es lo que había sido. Si verdaderamente fuimos amigos, entonces hay una cosa indudable: la amistad puede ser muchísimo más complicada de lo que me había imaginado.

FIN

Este cuento viene acompañado de un material de apoyo para el profesor, que cuenta con una breve introducción de cada idea orientadora a ser tratada con los nmos, seguido de planes de discusión o ejercicios para los estudiantes. Este material es particularmente adecuado para estudiantes de nueve a once años (con la flexibilidad que cada caso requiera). Representa un valioso recurso para la exploración de cuestiones éticas, el desarrollo personal de los niños y temas relevantes para el estudio de la sociedad que tiene una dimensión ética característica.

El material propone un enfoque filosófico de la indagación ética y social. Presupone que los niños explorarán juntos las cuestiones éticas y sociales razonando sobre los valores, examinando sus desacuerdos, investigando puntos de vista alternativos y analizando conceptos éticos y sociales. El material adopta el enfoque Socrático, según el cual, el docente no es una autoridad moral que imparte conocimientos o aconseja al estudiante.

Antes bien, es un guía que entiende cómo indagar y ayudar a otros a encontrar su camino, en la medida en que explora junto con ellos las cuestiones e ideas.

> En su aplicación a la clase, se ha comprobado que los alumnos pueden conseguir grandes logros tanto en su comprensión conceptual como en su aptitud para pensar por sí mismos al reflexionar sobre su propia experiencia y razonar juntos con la guía del maestro. ¡De hecho, también éstos hacen grandes progresos! (Cam, 2007)

De acuerdo a Cam (2007), No es necesario usar todos los planes de discusión y ejercicios del material del profesor. Como regla general, los docentes deberían concentrarse en las áreas en que los estudiantes muestren el mayor interés y, de tal modo, la dedicación que uno le brinde a una idea o una cuestión estará en función de las cosas que ellos estén particularmente deseosos de explorar.

El material de apoyo para el cuento seleccionado para el taller y que se expone a continuación, ha sido modificado y adecuado para la propuesta de esta tesis así como también contextualizado al lenguaje y cultura boliviana.

Idea Orientadora Nº1. Amistad

La amistad tiene una gran importancia humana y proporciona un contexto filosófico muy rico para reflexionar sobre las relaciones sociales y morales. En este caso la conexión con la curiosidad e intereses de los niños es muy directa. Éstos no sólo están familiarizados con el contexto, sino que considerar qué hace de alguien tu amigo, tu mejor amigo, un verdadero amigo, o que en

realidad deje de serlo, también plantea cuestiones de considerable importancia para ellos.

Plan de Discusión. Amigos verdaderos

- Hacia el final del relato, José afirma que Nicolás no es un verdadero amigo. ¿*Qué significa decir que alguien no es un verdadero amigo*?
- ¿Qué significa decir que alguien es un verdadero amigo?
- ¿*Los verdaderos amigos se delatarían unos a otros*?
- Si alguien fuera un verdadero amigo tuyo, ¿te haría cosas que te *lastimaran*?
- ¿Podría un verdadero amigo ser indiferente a lo que tú sientes?
- ¿Podría alguien pasar mucho tiempo jugando contigo sin ser un verdadero amigo?
- ¿*Los verdaderos amigos siguen siéndolo para siempre*?
- ¿José descubrió que Nicolás no era su verdadero amigo, o fue algo que *terminó por decidir*?

Plan de Discusión. Dejar de ser amigos

- ¿Por qué terminan las amistades?
- Si una amistad se termina, ¿significa que en ella probablemente siempre *hubo algo que no funcionó*?
- ¿Cuándo una amistad se termina siempre es por culpa de alguien?
- ¿Siempre es malo perder un amigo?
- ¿Las mejores amistades son las que más duran?
- ¿Siempre puedes notar cuándo se terminó una amistad?

Ejercicio. ¿Todavía son amigos?

No siempre es fácil decir cuándo ha terminado una amistad, y tal vez en algunos casos no haya una respuesta sencilla. A continuación se señalan unos ejemplos para la discusión:

- Laura e Isabel fueron amigas durante años y todavía se ven. Pero en realidad a Isabel ya no le simpatiza Laura. Entonces, ¿Siguen siendo amigas?
- Casi todo el tiempo Roberto y Carlos son los mejores amigos, pero otras veces dicen que no quieren volver a verse nunca más y se mantienen alejados durante semanas. En este momento no están en buenos términos. ¿Son todavía amigos?
- ¿Podría Sandra seguir siendo amiga de Gabriel, aunque éste ya no sea amigo de ella?
- Después de veinte años, el Señor Pájarocampana se encontró por casualidad con un amigo con el que no tenía contacto, el Señor Moscasilbato, y se trataron como si nunca hubiesen estado separados. ¿Ser amigos sin contacto significa que fueron amigos durante veinte años aunque en este período no se vieran nunca?

Idea Orientadora Nº2. Mentir y decir la verdad

Decir la verdad y mentir son evidentemente cuestiones morales. No obstante, no es tan evidente que decir la verdad esté siempre bien y mentir, siempre mal. Los estudiantes reconocerán fácilmente en "Herido" la situación relacionada con este tema, y tendrán diversas opiniones sobre lo bueno y lo malo de lo que sucede. El plan de discusión y el ejercicio siguientes los ayudarán a ampliar el debate a una serie de contextos en los que decir la verdad o mentir puede ser una vívida cuestión moral.

Plan de Discusión. ¿Siempre deberíamos decir la verdad?

- ¿Siempre deberíamos decir la verdad?
- ¿Alguna vez está mal decir la verdad?
- ¿No tienen nada de malo decir una mentira piadosa?
- ¿Está bien mentir para "salvar el pellejo"?
- ¿Está bien mentir para proteger a un amigo?
- ¿Está bien no decirle la verdad a la gente si conocer esa verdad la lastimará?

Ejercicio. Como si mintieran.

¿Mintieron las siguientes personas? Si no lo hicieron, ¿en qué su comportamiento es similar a mentir, y en qué se diferencia?

- Cuando la madre de José le preguntó dónde había estado, él le contestó que en la casa de Nicolás. No mencionó que había ido a la Zona de la Aventura.
- Después de ir con José a la Zona de la Aventura, Nicolás le dijo a su madre que sólo habían estado "por ahí".
- Cuando José le preguntó a Nicolás por qué había roto la pistola, Nicolás dijo que él no había hacho nada.

Ejercicio. Verdad.

Cuando usamos la palabra "verdadero" y "verdad" podemos querer decir muchas cosas diferentes. Explora algunos de sus significados reemplazando las palabras subrayadas de las oraciones por las de la lista del cuadro que mejor correspondan. (Tal vez tengas que considerar más de una respuesta

realidad	genuino	fundamento	leal
para ser honesto	exacta		los hechos

- Si Sandra fuera una verdadera amiga, no le habría contado nuestro secreto a nadie.
- A decir verdad, no me importa si me invitan o no.
- La historia que estoy por contarte es verdadera en todos sus detalles.
- En verdad, no hay algo así como un mar sin fondo.
- Ésta es sólo una copia de la pintura del famoso artista. No es el verdadero original.
- ¡Aférrate a la verdad!
- ¿Hay alguna verdad en estos reclamos?

Idea Orientadora Nº3. ¿Quién debería decidir lo que puedo hacer?

Los niños consideran a menudo que los padres y los maestros limitan indebidamente lo que ellos pueden hacer. No es fácil equilibrar las exigencias de orden social y la necesidad de autonomía personal, y se trata de un problema constante que los niños tienen que pensar para convertirse en miembros autónomos y responsables de la sociedad.

Plan de Discusión. ¿Quién tendría que decidir lo que podemos hacer?

- ¿La madre de José es la que tiene que decidir si él puede ir a la Zona de la Aventura?
- ¿Tendría que permitirse que Nicolás decidiera por sí mismo si lleva su pistola a la escuela?
- ¿Es posible que a veces sea mejor que otras personas decidan cómo debemos comportarnos?
- ¿Hay oportunidades en que no deberíamos dejar que otra gente nos dijera qué hacer?

- Hablando en general, ¿podrías decidir por ti mismo cómo comportarte o preferirías que otras personas lo hicieran por ti? ¿Por qué?

Idea Orientadora Nº4. Acciones, accidentes y responsabilidad

Cuando José le pregunta a Nicolás por qué rompió la pistola en la Zona de la Aventura, Nicolás le contesta que no hizo nada. Con ello se vale del hecho de que, si bien se nos considera responsables de las cosas que hacemos deliberadamente, por lo común no ocurre lo mismo con las cosas que meramente nos suceden, por accidente. Sin embargo, a veces la distinción no es muy nítida, y es necesario que pensemos muy cuidadosamente cuando se trata de atribuir responsabilidades, como lo destaca el siguiente ejercicio.

Ejercicio. ¿Quién es responsable?

Considera los siguientes casos y trata de decidir si las personas en cuestión son responsables de lo que sucede.

- Nicolás jugaba sin control con una de las pistolas de la zona de la Aventura. Entonces, la pistola se rompió. ¿Nicolás fue responsable de la rotura?
- Raquel instó a su gato a que bajara del techo del garaje, pero cuando el gato finalmente saltó, se lastimó la pata. ¿Raquel fue responsable de la herida?
- El profesor pidió a los niños que apilaran sus libros sobre su escritorio. No lo hicieron con mucho cuidado, y cuando Ángel fue a colocar su libro, la pila era alta y se tambaleaba. Al poner su libro encima de los otros, la pila se desmoronó. ¿Ángel fue responsable del derrumbe?
- A Carlos le gusta jugar al *bowling,* aunque no es muy bueno. Muy rara vez derriba los diez bolos de una sola vez, y cuando lo hace es por casualidad. ¿Él es responsable de conseguir ese buen resultado?

Idea Orientadora Nº5. Excusas

El modo en que reflexionamos sobre las excusas dista de ser simple. Si la razón que alguien da es sólo una excusa, no es genuina. No obstante, cuando la gente se disculpa, siempre alega que sus razones son genuinas, y a menudo eso es lo que son: razones genuinas. De modo que una excusa también puede ser una razón genuina. De todas maneras, aunque una persona tenga razones genuinas, podemos decir sin embargo que no son una excusa. Pueden ser muy genuinas, y pese a ello insuficientes para excusarla. Desde este punto de vista, la excusa es una razón aceptable.

Plan de Discusión. Excusas

- ¿Qué es inventar una excusa?
- ¿Cuál es la diferencia entre inventar una excusa y tenerla?
- ¿Cuál es la diferencia entre una razón que es una excusa y otra que es sólo una excusa?
- ¿A qué se refiere la gente cuando dice: "Eso no es ninguna excusa"?
- Si algo es verdaderamente una excusa, ¿tiene que ser por consiguiente una buena razón?
- ¿Hay alguna diferencia entre una razón genuina y una aceptable?

Idea Orientadora N°6. Cazar animales por diversión

Aunque todos los niños estén de acuerdo en que Nicolás hizo mal en tirarle al pájaro para divertirse, es posible que no lo estén con respecto a si está mal cazarlos por deporte. Según cuáles sean sus opiniones de sus estudiantes, la ética de la caza de animales puede suscitar una vivaz discusión.

Plan de Discusión. Cazar animales

- ¿Por qué estuvo mal que Nicolás le disparara un alfiler al pájaro?
- ¿Hay alguna diferencia entre lo que hizo Nicolás y la gente que caza animales por deporte?
- ¿Está mal cazar animales por deporte?
- ¿Cuándo estaría mal – si puede estarlo en algún caso- cazar animales?

6.8. Proceso de evaluación dentro del taller

Lo coherente con esta propuesta es un modelo de evaluación que prime los aspectos cualitativos sobre "la nota". Por otra parte, el taller tiene muy pocos "conocimientos" que memorizar: si acaso, alguna de las reglas de la correcta argumentación. En general se trata de desarrollar destrezas de pensamiento. Se cree que los objetivos casi nunca pueden ser controlados con la típica prueba de examen memorística. En lugar de ello, se propone atender al avance de cada estudiante en una serie de aspectos que expresan, tanto su esfuerzo continuo por alcanzar los objetivos del taller de lectura de cuentos filosóficos, como también los frutos mismos de ese esfuerzo continuado:

Se puede evaluar:

- la asistencia y puntualidad a las sesiones,
- el grado de atención e interés perceptible en el estudiante (aunque quizá no participe oralmente durante una temporada, tal vez por algún problema de timidez, falta de autoestima, etc. que el profesor debe detectar y ayudar a superar),
- el grado de participación efectiva en los debates y la calidad de dicha participación (¿ha planteado preguntas pertinentes?, ¿ha evitado generalizaciones precipitadas?, etc.),
- la capacidad de escuchar y respetar a las opiniones de los demás,

- la habilidad para interpretar, analizar, inferir, evaluar y explicar.

Estos aspectos pueden ser objeto de autoevaluación, además de ser evaluados por el profesor o profesora. En todo caso será necesario ofrecer a los estudiantes, al principio del período de evaluación, una explicación detallada de qué aspectos se van a evaluar y cómo. Al final del período correspondiente se puede pedir a los niños que expresen la autoevaluación en su diario de clases, que posteriormente será revisado por el profesor. Dicha autoevaluación consistirá en que cada educando elabore un breve comentario sobre todos y cada uno de los aspectos que se han apuntado más arriba, sin necesidad de tener que cuantificar numéricamente una nota.

Por último conviene que se evalúen también los procedimientos y métodos utilizados por el profesor. Para ello, lo ideal sería que otro profesor actuase periódicamente como "observador" de lo que ocurre en el aula, comunicando posteriormente al observado los datos recogidos. Pero como esta posibilidad raramente se consigue poner en práctica, será necesario que cada uno se observe así mismo, consignando en un cuaderno diariamente, aquellas incidencias, problemas y errores.

6.9. Valoración de la propuesta

La valoración de la propuesta del Modelo de taller de lectura de cuentos filosóficos para niños/niñas de primaria fue realizada empleando el Método Delphi.

De acuerdo a Astigarraga (2010), el Método Delphi consiste en la selección de un grupo de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. La capacidad de predicción de la Delphi se basa en la utilización sistemática de un juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos. Es decir, el método Delphi procede por medio de la interrogación a expertos con la ayuda de cuestionarios sucesivos, a fin de poner de manifiesto convergencias de opiniones y deducir eventuales consensos.

Para validar la propuesta de la presente tesis, se consultó a 20 expertos entre profesores de filosofía (6), profesores de lenguaje (6) y psicopedagogos (8). Los resultados de la revisión del instrumentos de 5 preguntas (Ver en Anexos) respondidas por los expertos fueron los siguientes:

1er paso: Se realizó la tabulación de las respuestas de las 20 encuestas

Preguntas	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Poco relevante	No relevante	Total
P1	8	8	2	1	1	20
P2	8	10	1	1	0	20
P3	11	3	4	1	1	20
P4	9	8	1	1	1	20
P5	8	9	1	1	1	20

2do paso: Se construyó la tabla de frecuencias acumuladas a partir de la tabla de frecuencias observadas.

Preguntas	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Poco relevante	No relevante
P1	8	16	18	19	20
P2	8	18	19	20	20
P3	11	14	18	19	20
P4	9	17	18	19	20
P5	8	17	18	19	20

3er paso: Se construyó la tabla de frecuencias relativas acumuladas de acuerdo al número de expertos

Preguntas	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Poco relevante	No relevante
P1	0.4000	0.8000	0.9000	0.9500	1.0000
P2	0.4000	0.9000	0.9500	1.0000	1.0000
P3	0.5500	0.7000	0.9000	0.9500	1.0000
P4	0.4500	0.8500	0.9000	0.9500	1.0000
P5	0.4000	0.8500	0.9000	0.9500	1.0000

4ro paso: Se halla la imagen para las frecuencias relativas acumuladas en la tabla de valores *Z encontrando las imágenes por la inversa de la normal.*

Preguntas	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Poco relevante
P1	-0.25	+0.84	+1.28	+1.64
P2	-0.25	+1.28	+1.64	+2.32
P3	+0.12	+0.52	+1.28	+1.64
P4	-0.12	+1.03	+1.28	+1.64
P5	-0.25	+1.03	+1.28	+1.64

5to paso: Se determinaron los puntos de corte y los rangos estandarizados sobre la base de los datos anteriores.

Preguntas	C-1	C-2	C-3	C-4	Suma	Promedio	N - P
P1	-0.25	+0.84	+1.28	+1.64	+3.51	+0.17	0.81
P2	-0.25	+1.28	+1.64	+2.32	+4.99	+0.24	0.74
P3	+0.12	+0.52	+1.28	+1.64	+8.51	+0.42	0.56
P4	-0.12	+1.03	+1.28	+1.64	+3.83	+0.19	0.79
P5	-0.25	+1.03	+1.28	+1.64	+3.70	+0.18	0.80
Puntos de Corte	-0.76	+4.72	+6.77	+8.90	+24.57		
	-0.15	+0.94	+1.35	+1.78			

Por lo tanto, el valor para N es igual a

$$N = \frac{24.57}{5 \times 5} = \frac{24.57}{25} = 0.98$$

$0.98 - 0.17 = 0.81$

$0.98 - 0.24 = 0.74$

$0.98 - 0.42 = 0.56$

$0.98 - 0.19 = 0.79$

$0.98 - 0.18 = 0.80$

6to PASO: Se determina el valor promedio que tengan los expertos a cada paso del modelo, así mismo el grado de opinión de los expertos en relación a cada uno de los pasos

Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Poco relevante	No relevante
-0.15	+0.94	+1.35		+1.78

De acuerdo con la escala anterior los pasos del modelo tuvieron la siguiente opinión los expertos

Preguntas	CATEGORIAS
P1	Bastante Relevante
P2	Bastante Relevante
P3	Bastante Relevante
P4	Bastante Relevante
P5	Bastante Relevante

6.9.1. Conclusiones de la valoración de la propuesta

Se puede comprobar que según el criterio de los expertos, el modelo de taller de lectura de cuentos filosóficos propuesto para el nivel primario ha sido predictivamente validado.

BIBLIOGRAFÍA

Brockbank, A. y McGill, I. (2008). Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior.(2° Ed.). Madrid: Morata, S.L.

Bruner, J.S .. (2004). DeSarrollo Cognitivo y Educación. Selección de textoS por JeSúS PalacioS. (SºEd.). Madrid: Morata, S.L.

Car:1, P (2009). HiStoriaS para penSar: cuentoS: indagación en formación ética y Social. BuenoS AireS: Manantial.

Casali, A., Lima, L., Saul, A., y Núñez, C. (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una Renovación Educativa.* Jalisco, México: Iteso.

Dewey, J., (1989). *Cómo Pensamos: Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento y Proceso Educativo* (A. Caparrós, Trad.). Madrid: Paidós.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G., (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista* (2°ed). D.F., Méjico: Mc Graw-Hill.

Diccionario Enciclopédico ESPASA. (1985) (2°Ed.). Madrid: Espasa-Calpe, S.A.

Dussel, E., (1973). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Argentina: Siglo Veintiuno.

Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos y desarrollo de habilidades del pensamiento.* (2º Ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Freire, P. (2005) *Pedagogía del Oprimido* (2º Ed.). México: Siglo XXI

García Moriyón, F., (2006). *Pregunto, Dialogo, Aprendo. Cómo hacer Filosofía en el Aula.* Madrid: De la Torre.

García- Pelayo, R. (1986). *Diccionario Práctico Larousse Español Moderno* (2° Ed.) (p. 291). Argentina: Ediciones Larousse Argentina S.A.

González, S. (2006). *Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los Procesos Educativos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Grinberg, M. (2003). *Edgar Morin y el Pensamiento Complejo.* (2º Ed.). Madrid: Campo de Ideas, S.L.

Haynes, H., (2000). *Introducción a la Metodología de la Investigación (p. 84).* D.F., Méjico: Mc Graw Hill.

Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3° Ed.). D.F., Méjico: McGraw Hill.

Hirst, P. (1974). *Knowledge of the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.

Kant, I., (1988). Crítica de la Razón Pura *(P. Ribas, Trad.) (6° ed.) (pp. 650-651). Madrid: Alfaguara*.

Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F., (1992). *La Filosofía en el Aula.* (F. García Moriyón, Trad.). Madrid: De La Torre.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación.* (2º Ed.) Madrid: De La Torre.

Mantilla, F. (1968). *Pedagogía e Historia de la Educación.* Madrid: s.n.

Milán-Puelles, A., (1984). Filosofía*. En Léxico Filosófico (pp. 312-313). Madrid: Rialp.*

Moriyón, F. (2006). *Pregunto, Dialogo, Aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula.* Madrid: De La Torre.

Mortimer, A. (1983). *Cómo leer un libro*. (3ºEd). Madrid: Claridad

Murray R., (1997). *Estadística* (2° Ed.) (p.186). D.F., Méjico: McGraw Hill.

Nino, V. (2005). *Competencias de la Comunicación. Hacia las Prácticas del Discurso*. Bogotá: Ecoe.

Perkins, D., (1995). *La Escuela Inteligente: Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente* (G. Ventureira, Trad.). España: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1992).

Puig, I. (enero, 2004). *Pensar, Sentir y Actuar en la Educación*. Revista AULA. Nº 128. (p.p.5-8). Barcelona: Graò, de IRIF, S.L.

Rodríguez, F., (1984). *Introducción a la Metodología de las Ciencias Sociales*. La Habana: Editora Política.

Runes, D., (1967). *Historia Ilustrada de la Filosofía* (J.C. García, Trad.). Barcelona: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1959).

Stover, J. (1997). *Apuntes sobre Vygotsky. Constructivismo.* La Paz: Sinergia

Stover, J. (1997). *Apuntes sobre Piaget. Constructivismo.* La Paz: Sinergia

Villarini, A. (1989)**.** *La Enseñanza Orientada al Desarrollo del Pensamiento*. San Juan: Pell

Documentos Legales

Ley de Reforma Educativa Boliviana. (1994, 7 de julio). Ley Nº 1565, Julio, 2007.

Proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (2006, Julio).

Ministerio de Educación y Culturas, Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, enero, 2008.

Medios Electrónicos

Accorinti, S., (2002). Mathew Lipman y Paulo Freire, Conceptos para la Libertad. [Versión electrónica] recuperado el 5 de noviembre de 2008 de http://www.antroposmoderno.com/textos/lipmanfreire.shtml

Accorinti, S., (2007). Filosofía Para Niños y la Comunidad de investigación (indagación). [Versión electrónica] recuperado el 11 de febrero de 2009 de http://www. ariadna-lou.blogspot.com/2007/09/stella-accorinti-filosofa-para-nios-y.html

Astigarraga, E., (2008). El método Delphi. [Versión electrónica] recuperado el 11 de marzo de 201 0 de http://www.echalemojo.org/uploadsarchivos/metodo_ delphi.pdf

Centro de Filosofía para Niños. (2009) Ingresado el 29 de mayo de 2009 a http:// www. izar. net/fpn-argentina/2009

Delors, J. (1996). Informe a la UNESC0 redactado por la Comisión de Educación para el Siglo XXI, El Informe Delors. [Versión electrónica] recuperado el 16 de agosto de 2009 en http://www.unesco.org/education/pdf/DEL0RS_S.PDF

Diccionario de la lengua española. (2005). Diálogo. En World Reference.com. Diccionario de la lengua española. Recuperado el 25 de mayo de 2009 en http:// worldreference.com/definicion/di%C3%A 1 logo

Ennis, R.H. (2002). An 0utline of Goals for a Critical Thinking and its Assessment. [Versión electrónica] recuperado el 15 de septiembre de 2009 de http:// faculty. ed. vive. edu/rhennis. university of lllínoís: 7

Facione, P., (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y Por Qué es Importante? (Insight Assessment, Ed.) (M. Bernal, Trad.) [Versión electrónica] recuperado el 24 de mayo de 2009 enhttp://www. eduteka. org/PensamientoCriticoF acione. php (Trabajo original publicado el 2006).

Hawes, B., (2003). Pensamiento Crítico en la Formación Universitaria.Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional en Universidad de Talca, Chile. _ [Vers1on-

electrónica] recuperado el 15 de mayo de 2009 en http://www.sep.ucr.ac.cr/GESTION/PENSAM1.PDF

Pineda, B., (2008). La lectura es un goce. Artículo recuperado el 13 de abril de 2009 en http://www.culturlib.blogspot.com/2008/12/beatriz-pineda-de-sansone-la-lectura-es.html

Piglia, R., (2003). Tesis sobre el Cuento. Los dos Hilos: Análisis de las dos Historias. [Versión electrónica] recuperado el 24 de mayo de 2009 en http.// www.ciudadseva.com/textos/teoria/tecni/tesis.htm

Riátiga, R., Acosta, M. y Argote, Z. (2008) La Lectura como generadora del pensamiento crítico. Universidad del magdalean. Vicerrectoría de Investigación Santa Marta. [Versión electrónica] recuperado el 9 de septiembre de 2009 de http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/lectura-generadora-pensamiento-critico/lectura-generadora-pensamiento-critico.pdf

ANEXOS

Guía de Entrevista Informantes Expertos

1. ¿Qué entiende por filosofía?

2. ¿Es posible llevar la filosofía al nivel de Primaria en las escuelas?SI, NO. ¿Por qué?

3. ¿Cuál sería el aporte de la filosofía en Primaria?

4. ¿Los niños pueden filosofar? SI, NO ¿Por qué?

5. ¿De qué manera, según su experiencia, la filosofía puede desarrollar el espíritu crítico y reflexivo en los niños?

6. ¿Qué opinión le merece la forma en cómo se dicta la filosofía en las escuelas bolivianas?

7. ¿Considera que en Bolivia los docentes de primaria cuentan con recursos metodológicos y estratégicos para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo? SI, NO ¿Por qué?

8. Si usted tuviera que incorporar la filosofía en primaria ¿qué pasos llevaría a cabo para conseguir dicho fin?

BOLETA DE ENCUESTA

(Dirigida a docentes de primaria de las materias de Lenguaje de colegios públicos, privados y de convenio de la ciudad de La Paz,)

Señor profesor (a), le solicitamos de la manera más atenta su colaboración para contestar la siguiente encuesta. Se agradece su absoluta sinceridad en la clección de las respuestas.

Nº de boleta:		Nombre del colegio:			
Fecha:		Curso		Materia:	
Tipo de colegio				Años de docencia	

Lea con atención las siguientes preguntas y responda brevemente a cada una de ellas de manera sincera. En las preguntas con opciones de respuestas cerradas, marque con una "X" la opción que a usted le parezca la más adecuada.

1. Desarrollar competencias reflexivas en los niños implica: **(marque una sola opción).**

a) Desarrollar procesos cognitivos intelectuales de los niños	
b) Profundizar desde el cuestionamiento propio de los niños	
c) Establecer el vinculo entre teoría y la practica	

2. Desarrollar posturas críticas en los niños implica: **(marque una sola opción).**

d) Ser flexibles en las estrategias a implementar en el aula	
e) Fomentar la investigación de los niños	
f) Hacer problemático el conocimiento	

3. Las experiencias de aprendizaje, crítico y reflexivo adquiridas por los niños y niñas en su clase, están orientadas principalmente por: **(puede marcar más de una opción).**

a) Proyectos de investigación	
b) Diálogo reflexivo sobre las experiencias del aula	
c) Elaboración de ensayos y opiniones escritas	
d) Lectura de cuentos	
e) Observaciones y actividades prácticas	
f) Debates	
g) Ninguno	

4. Escoja la opción que mejor se adecué al tiempo que generalmente dedica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los niños en un periodo normal de clases: (marque sólo una opción).

a) 5 a 10 min.		b) 11 a 20 min.		c) 21 a 30 min.	

5. ¿Cuáles, considera usted, son los aportes de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños?

6. ¿Considera que es importante introducir la filosofía en el nivel primario?

a) Si	b) No	c) No Se

7. ¿Qué tipo de lecturas emplea en el aula? **(puede marcar más de una opción).**

a) Cuentos	
b) Novelas	
c) Textos de la materia	
d) Artículos de revistas, periódicos, etc.	
e) Ninguno	

8. ¿Si realiza lecturas, qué forma es la que más emplea? (marque sólo una opción).

a) Leído en voz alta por el docente	
b) Leído por los estudiantes en forma individual y en silencio	
c) Leído por un estudiante en forma individual y en voz alta	
d) Leído en forma grupal, turnándose los estudiantes para leer	

9. ¿Si emplea algún tipo de lectura, cuál es la actividad que más emplea después de realizarla? (marque sólo una opción).

a) Ejercicios o actividades escritas propuestas por el texto	

b)	Ficha literaria	
c)	Resumen u opiniones escritas	
d)	Preguntas orales	
e)	Análisis del contenido de la lectura mediante el diálogo	

10. *¿Tiene conocimiento acerca de los cuentos filosóficos?* **(si su respuesta es positiva responda la pregunta 11)**

a) Si	b) No

11. ¿Considera que los cuentos filosóficos aportan al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo?

a) Si	b) No	c) No Se

¿Por qué?_____

12. ¿Considera que cuenta con las herramientas y estrategias necesarias para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños?

a) Si	b) No	c) No Se

¿Por qué?_____

¡Gracias por su colaboración!

Observaciones de encuestador

Guía de evaluación de resultados de encuesta

Categoría 1: Conocimiento del tema "Pensamiento crítico y reflexivo."			
Nº de pregunta	Concepto ideal	Concepto ideal en proceso	Concepto errado
1	Inciso: b	Inciso: a	Inciso: c
2	Inciso: c	Inciso: b	Inciso: a
Categoría 2: Implementación de estrategias y técnicas de aula para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los niños.			
Nº de pregunta	Concepto ideal	Concepto ideal en proceso	Concepto errado
3	Incisos: b, d	Incisos: a, c, e, f	Inciso: g
4	Inciso: c	Inciso: b	Inciso: a
Categoría 3: Conocimiento acerca de "La Filosofía."			
Nº de pregunta	Concepto ideal	Concepto ideal en proceso	Concepto errado
5	• Inquietud para encontrar y *contemplar la verdad.* • Deseo de encontrar las causas de las cosas con la razón. • *La filosofía busca* respuestas a las interrogantes más importantes que el hombre se plantea • Genera cuestionamientos y éstos provocan el uso de la reflexión y la crítica para emitir juicios.	• La filosofía es el *conocimiento final*, el saber como meta de la vida. • La filosofía es la teoría que está presente en todas las ciencias. • La filosofía es una forma de vida más espiritual que material.	• Historia de los grandes pensadores. • La filosofía es el compendio del pensamiento. filosófico universal. • La filosofía es el estudio de Dios considerado como totalidad.
6	**Si** • Ayuda a los estudiantes a formar un juicio crítico para que puedan analizar y *reflexionar sobre los* diferentes acontecimientos del mundo y sobre la información que les llega en todo momento y de todos lados. • Fomenta el conocimiento de nosotros mismos como seres humanos para encontrarle sentido a nuestras formas de actuar y de vivir. • Crea en los estudiantes la *capacidad de la indagación* estimulando la mente de los niños en edades tempranas de desarrollo intelectual	**No sé** • Los colegios enseñan una gran cantidad de datos *sobre historia*, biología, matemática o lenguaje y sin embargo no dicen para qué sirve todo eso. La Filosofía los hace pensar para qué sirve esa información	**No** • Una materia muy complicada para niños de primaria. • *No beneficia al* aprendizaje de los niños. • Es una materia muy subjetiva.

Categoría4: Tipos de lecturas empleadas y sus actividades.			
Nº de pregunta	Concepto ideal	Concepto ideal en proceso	Concepto errado
7	Incisos: a, b	Incisos: c, d	Inciso: e
8	Incisos: a, d	Inciso: c	Inciso: b
9	Incisos: d, e	Inciso: c	Incisos: a, b
Categoría 5: Conocimiento acerca de cuentos filosóficos			
Nº de pregunta	Concepto ideal	Concepto ideal en proceso	Concepto errado
10	Incisos: a		Inciso: b
11	Incisos: a • Generan *cuestionamientos.* • Permiten espacios para dialogar e indagar. • Son textos más profundos que requieren de mayor análisis y reflexión.	Incisos: c • Son textos más *complicados que* requieren de mayor atención	Inciso: b • No porque son *demasiado* aburridos y subjetivos para los niños.
Categoría 6: disponibilidad de herramientas y estrategias necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo			
Nº de pregunta	Si	No sé	No
12	• Si bien se habla de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los niños, no se cuenta con estrategias y actividades suficientes para ello. • Hay que seguir el plan *impuesto y no se le da la* importancia de contar con espacios, tiempo y estrategias para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.	Podría ser, porque los libros de texto son muy limitados para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.	No necesito otros recursos

Guía de Observación Sistemática
Unidad de Intervención de Razón

Nombre del colegio:			Tipo de colegio:		
Fecha:		Curso		Materia:	
Nombre del observador					
Tiempo de duración de la clase:		Nº de alumnos:		Periodo:	

Desempeño a evaluar: Conocimiento e implementación de la filosofía en el aula por parte de los profesores en primaria.
Instrucciones: Marcar con una "X" el cumplimiento o no en la columna correspondiente. Así mismo es importante anotar las observaciones pertinentes.

1. El formador demuestra conocimientos acerca de la filosofía y destaca su importancia *en el aula*.

Acciones a evaluar	si	no	Observaciones
a) Propicia momentos para filosofar con los estudiantes. (establece una comunidad de investigación en el aula)			
b) Comunica a los estudiantes sobre la importancia de filosofar. (es importante cuestionarse, considerar otros puntos de vista, analizar, reflexionar ser críticos)			

2. El formador promueve una cultura crítica y reflexiva en el aula, implementando estrategias para que los estudiantes filosofen.

Acciones a evaluar	si	no	Observaciones
a) Entra en diálogo con sus estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema. (Todos participan opinando, escuchando las ideas de los otros, confrontando posiciones con respeto, llegando a consensos)			
b) Incentiva una ambiente de indagación en el aula en torno a un tema o texto. (Fomenta un ambiente de cuestionamientos que van más allá de lo explícito y obvio)			

c) Impulsa el análisis y la <u>reflexión</u> contrastando los diferentes planteamientos de los estudiantes. (Se compara, analiza, se relaciona, etc. las ideas de todos)			
d) Propicia la fundamentación de ideas por parte de los estudiantes. (Exige explicaciones de los juicios o respuestas de los estudiantes. Los juicios deben tener fundamento basado en criterios)			
e) Reflexiona con sus estudiantes sobre temas leídos en clase, discursos, situaciones, opiniones, actitudes, que se presentan. (la clase no es expositiva, sino más bien participativa en un ambiente de diálogo)			
f) Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados, generando debate con sus estudiantes. (motiva a los estudiantes a emitir sus opiniones, a defender sus ideas en un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación.)			

3. El formador emplea lecturas para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

Tipo de lectura:

a) Cuentos
b) Cuentos filosóficos
c) Textos de la materia
d) Artículos
e) Otros_____

Forma de lectura:

a) Leído en voz alta por el docente
b) Leído por los estudiantes en forma individual y en silencio
c) Leído por los estudiantes en forma individual y en voz alta
d) Leído en forma grupal, turnándose los estudiantes para leer
e) Otras_____

Acciones a evaluar	si	no	Observaciones
a) Analiza el contenido de la lectura en forma grupal, utilizando el método dialógico para rescatar las reflexiones y pensamiento crítico de los estudiantes.			
b) Analiza el contenido de la lectura, Estimulando el pensamiento de los estudiantes para hacer analogías, c) relaciones, comparaciones, síntesis, aplicaciones, ejemplos, etc.			
d) Analiza el contenido de la lectura, relacionando los contenidos tratados con experiencias del entorno socio cultural y educativo.			
e) Promueve el desarrollo de valores éticos, personales y/o sociales que pueden ser rescatados de la lectura.			
f) Se llegan a conclusiones del contenido de la lectura, tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes.			

4. El formador propicia un clima democrático para el aprendizaje, demostrando y promoviendo una cultura dialogante en el aula en su interrelación con y entre sus estudiantes.

Acciones a evaluar	si	no	Observaciones
a) Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta.			
b) El formador recibe equitativamente las intervenciones de sus estudiantes.			
c) El formador genera o facilita espacios de expresión de ideas por parte de sus estudiantes.			
d) El formador promueve una comunicación asertiva.			
e) El formador tiene un trato horizontal con los estudiantes.			

Cuestionario Delphi

Estimados profesores(as)

A continuación encontrarán cinco preguntas a las que deberán responder una vez hayan leído con mucha atención la propuesta adjunta: "Modelo de un taller de lectura de cuentos filosóficos para niños/niñas de primaria", se agradece su absoluta sinceridad en la elección de las respuestas .

Preguntas	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Poco relevante	No relevante
La propuesta señalada para desarrollar en el ámbito de la educación primaria, le parece					
Las habilidades que se esperan desarrollar en los estudiantes son a su criterio					
La construcción de una comunidad de indagación y diálogo entre los niños/as en torno a la temática de los cuentos es a su parecer					
La periodicidad considerada para la realización de los talleres le parece					
Los componentes por sesión de taller: lectura grupal del cuento, idea orientadora y plan de discusión, le parecen					