



**UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE CHIAPAS**

FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI

**“ELABORACIÓN Y ADAPTACIÓN DE MATERIALES
DIDÁCTICOS PARA TRABAJAR CON EL
PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS”.**

T E S Í S:
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**MAESTRO EN
PSICOPEDAGOGÍA**

PRESENTA:
JUAN CARLOS RAMÍREZ CRUZ

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MA. TERESA DE LA GARZA CAMINO



TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; AGOSTO DE 2006.



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE CHIAPAS



FACULTAD DE HUMANIDADES C-VI

COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

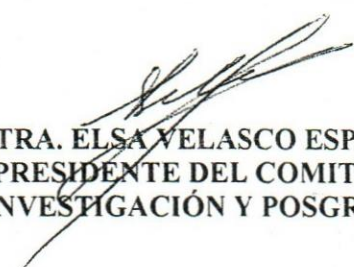
OFICIO No. 1066/2006

Agosto 07 del 2006.

C. JUAN CARLOS RAMIREZ CRUZ
MAESTRANTE DE LA MAESTRIA,
EN PSICOPEDAGOGIA.
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **"ELABORACION Y ADAPTACION DE MATERIALES DIDACTICOS PARA TRABAJAR CON EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS."** De los cuales deberá entregar dos impresos y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, uno impreso a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

A T E N T A M E N T E
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


MTRA. ELSA VELASCO ESPINOSA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.

C.c.p.- M. en Ing. Julio César Bezàres Llaven.- Director de Servicios Escolares de la UNACH.
C.c.p.- Expediente/Minutario.
EVE/LGV/mcmd*

Coordinación de Investigación y Posgrado,
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; Calle Canarias s/n, Fracc.
Buenos Aires, Delegación Terán.
Teléfono: 01 961 61 5 11 01 Ext. 17
01 961 61 5 85 06



ÍNDICE

PRESENTACIÓN

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	5-6
INTRODUCCIÓN.....	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8-10
2. RELEVANCIA.....	10-12
3. ALCANCES Y LIMITACIONES.....	12-16
4. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	16-17
 CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL.....	18
1. RAÍCES DE CHIAPAS (HISTORIA).....	18
1.1. CHIAPAS.....	18
1.2. LIMITACIÓN.....	18
1.3. INDAGACIÓN DE NUESTRO PASADO.....	18-19
2. LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE CHIAPAS.....	19-20
2.1. CHOLES.....	21-23
2.2. TOJOLABALES.....	23-26
2.3. TZOTZILES.....	26-27
3. EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO.....	27-28
4. EDUCACIÓN INDÍGENA EN CHIAPAS.....	29
4.1. LA POBREZA DEL ESTADO.....	29
4.2. EL MODELO EDUCATIVO EN CHIAPAS.....	29-30
4.3. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN CHIAPAS.....	30-31
5. EDUCACIÓN TELESECUNDARIA.....	31
5.1. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL.....	31
5.2. APOYOS DIDÁCTICOS.....	32
5.3. METODOLOGÍA.....	33
5.4. FUNCIÓN DOCENTE.....	33
5.5. EVALUACIÓN.....	34
6. ANTECEDENTES DEL PROGRAMA DE FpN.....	34-35
6.1. EL CREADOR DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	35-37
6.2. NUEVOS MATERIALES ADAPTADOS PARA TRABAJAR CON EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	37

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	38
1.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA.....	38
1.1. CHARLES PIERCE.....	38-41
1.2. JHON DEWEY.....	41-43
1.3. WITTGENSTEIN Y RYLE.....	44
1.4. SÓCRATES.....	45
2. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS.....	46
2.1. PIAGET.....	46-53
2.2. VIGOTSKY Y SU PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA.....	54
2.3. DAVID P. AUSUBEL Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	55
2.4. JEROME BRUNER Y EL ANDAMIAJE.....	55
2.5. PAULO FREIRE Y SU PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	56
2.6. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA ENSEÑANZARECÍPROCA.....	57
CAPÍTULO III: EL PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO.....	58
1. PENSAMIENTO CRÍTICO.....	58
2. PENSAMIENTO CREATIVO.....	59-60
3. PENSAMIENTO VALORATIVO.....	60-63
4. DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO.....	63
4.1. PROGRAMA PRO®ULA.....	63
4.2. PROYECTO DE INTELIGENCIA HARVARD.....	64
4.3. EL PROGRESINT.....	64
4.4. PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL (PEI).....	65
5. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS (PRUEBA NUEVA JERSEY).....	66-68
5.1. HABILIDADES DE RAZONAMIENTO.....	68-72
5.2. HABILIDADES DE INDAGACIÓN.....	72-75
5.3. FORMACIÓN DE CONCEPTOS.....	75-81
5.4. TRADUCCIÓN Y TRANSFERENCIA.....	81-84
CAPÍTULO IV: EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	85
1. FINES Y OBJETIVOS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	85-87
2. EL CURRÍCULUM EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	87-88
3. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN.....	89-92
3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO.....	93
4. METODOLOGÍA EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	94-95
4.1. RECURSOS DIDÁCTICOS EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	96
4.1.1. LAS IDEAS PRINCIPALES.....	96
4.1.2. LOS PLANES DE DISCUSIÓN, TIPOS Y CARACTERÍSTICAS.....	97-103
4.1.3. LOS EJERCICIOS.....	103-109

5. FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA ESCUELA.....	109-110
5.1. LA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA COMO MODELO EDUCATIVO...	111
5.2. LAS AULAS COMO COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN....	111
5.2.1. LA CLASE DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	112
5.2.2. TAMAÑO DEL GRUPO.....	112
5.2.3. DURACIÓN DE LA CLASE.....	113
5.2.4. MOMENTOS DE UNA CLASE DE FpN.....	113
5.2.5. LA DISCIPLINA.....	113
5.2.6. LOS TURNOS.....	114-115
5.2.7. DISPARADOR.....	115
5.2.8. REALIZACIÓN DE UNA AGENDA.....	115-116
5.2.9. FUNCIÓN DEL FACILITADOR.....	116-117
5.2.10. EVALUACIÓN.....	118
5.2.11. LAS PREGUNTAS (DE INICIO, SEGUIMIENTO Y CIERRE).....	118-122
3. JUEGOS Y DINÁMICAS.....	123-126
4. FORMACIÓN DE PROFESORES/AS.....	127-129

CAPÍTULO V: ELABORACIÓN Y ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA TRABAJAR CON EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....130

1. DISEÑO DEL PROYECTO.....	130-133
2. HIPÓTESIS.....	134-144
3. POBLACIÓN.....	144-147
4. MUESTRA.	148-151
5. LOS INSTRUMENTOS.	152-155
6. PROCEDIMIENTO.	155-161
7. ANÁLISIS.	161-162
8. RESULTADOS.	162-169
9. CONCLUSIONES.	170

ANEXOS:.....171

ANEXO 1: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....172-182

ANEXO 2: CAPÍTULO I Y II DEL CUENTO FILOSÓFICO PARA COMPARTIR: "LAS VOCES DEL AGUA".....183-190

ANEXO 3: FRAGMENTOS DEL BLOQUE I, DEL MANUAL PARA ACOMPAÑAR A "LAS VOCES DEL AGUA".191-198

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.199-200

AGRADECIMIENTOS

El primer reconocimiento es a DIOS, quien me dio paso por esta existencia y que sin verlo siento su presencia. Y en quién recurro siempre en señal de ayuda.

El segundo reconocimiento especial es al Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, Catedrático titular de la Universidad de Alcalá, España; a quien le nació la idea de este Proyecto y lo coordinó a pesar de la distancia, le agradezco por todo los apoyos que me ha brindado durante todo este tiempo.

A la Dra. Miren Itxaso Arias Arana de la Universidad del País Vasco, quien además de ser la ilustradora, también en coordinación con el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein y su servidor logramos elaborar el Manual, para acompañar a los Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir.

A la Dra. Lilia González Velázquez, Coordinadora de la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH y co-responsable del Proyecto, persona clave en este proyecto quien además de brindarme la confianza para coordinar el grupo de trabajo de investigación en ausencia del Dr. Juan Carlos Lago Bornstein continuó siempre cerca dispuesta para apoyarnos y asesorarnos. A Lucía Ovando Díaz, adaptadora y especialista en literatura infantil quien dedicó valioso tiempo en la adaptación de los cuentos y las narraciones filosóficas.

A mi Directora de Tesis: La Dra. Ma. Teresa de la Garza Camino, de la Universidad Iberoamericana. D. F., quien ha seguido de cerca este Proyecto y ha coordinado en las presentaciones de la propuesta en Congresos y Talleres Internacionales de Filosofía para Niños, ante la Federación Mexicana de Centros de de Filosofía para Niños (FMFpN) y el International Council of Philosophical Inquiri with Children (ICPIC).

A todo el equipo de investigación a: Juan Moreno Gómez, Dania Lucia Vidal Cruz, Rodolfo López Sántiz (traductor, especialista en lenguas indígenas, quien tradujo los cuentos filosóficos al tzotzil). A las dos grandes colaboradoras que apoyaron esta investigación: Laura Patricia Peña Garibay e Iskra Georgina Pinto Albores, ambas alumnas de la 4ª. Promoción de la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH.

Se hace evidente que no me gustaría dejar de mencionar a cada uno/a de los que han contribuido en la conclusión del trabajo que presento. No quiero de dejar de mencionar a las escuelas, al grupo de estudiantes, maestros/as y Directores de las instituciones involucradas en esta investigación, quienes abrieron las puertas, y estuvieron positivos/as y dispuestos/as.

A mis amigos/as de la 2 promoción de la maestría en psicopedagogía: Por la buena convivencia y por compartir sus conocimientos, les agradezco por haberme apoyado en momentos difíciles.

A mis maestros/as en donde quiera que se encuentren, gracias por contribuir en nuestra formación académica.

A mi mamacita Rutilia Cruz López, porque sin sus apoyos, consejos, comprensión, cariño y amor no lo hubiese logrado. A mi hermana y hermanos: Profa. Ma. Del C. Ramírez Cruz, Mtro. Daniel Ramírez Cruz y al Ing. Jesús Ramírez Cruz, por formar parte de la familia que quiero tanto y por que siempre están a mi lado.

Siempre estaré agradecido con todos/as ustedes... Dios los bendiga.

INTRODUCCIÓN

"Si no podemos hacer filosofía con [niñas y] niños, despojamos a su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si les negamos a los niños [y a las niñas] una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos."

Matthew Lipman, 1980

"Si queremos que los adultos piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos."

Matthew Lipman

"Decir que los seres humanos son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa."

Paulo Freire, 1970

"Nadie libera a nadie,
y nadie se libera solo.
Los seres humanos se liberan en comunión."

Paulo Freire, 1970

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El interés hacia este proyecto de Adaptación y creación de materiales didácticos para trabajar el Programa de Filosofía para niños, surge de la misma manera e inquietud del Doctor Matthew Lipman, quien constató que las y los estudiantes no desarrollaban una capacidad de pensar por sí mismos, lo cual se traduce en carencia de razonamiento y expresión.

Compartiendo la visión de Lipman (1998), en cuanto a que "la educación debe centrarse en el desarrollo de la razonabilidad y de la racionalidad", y que los métodos y procedimientos han de respetar la racionalidad de las y los estudiantes. Entonces la educación ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad, como un contexto, en donde las y los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos/as razonables, compañeros/as razonables, madres y padres razonables, comprometidos con la conformación de una sociedad democrática.

Bajo estos prosupuestos, expectativas e inquietudes, nace el interés por lanzar la búsqueda de apoyos teóricos-prácticos que acompañen y promuevan esta nueva forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluya aspectos intelectuales, afectivos y sociales.

Encontrándome yo en esta trayectoria de investigación, fue cuando llegue a conocer en un curso de "Aprender a Pensar" (asignatura opcional de la maestría en psicopedagogía promovida por la UNACH) impartida por el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein¹, el programa de Filosofía para Niños y Niñas, creado por el Doctor Matthew Lipman. Este es una propuesta educativa que busca a través del diálogo filosófico promover el desarrollo de las habilidades del razonamiento, con especial énfasis en el pensamiento lógico, crítico y creativo, dentro de una comunidad de diálogo o de cuestionamiento, entendida ésta como un lugar seguro y de encuentro en donde es posible "aprender" argumentar, a escuchar, a coincidir y discrepar, dentro de un marco de respeto, responsabilidad y compromiso.

¹ Catedrático titular de la Universidad de Alcalá. España

En este mismo curso de "Aprender a pensar", me acerqué al asesor de la materia "Aprender a Pensar" para comentar mi inquietud por aprender más a fondo el programa de Filosofía para Niños (FpN)², quien propuso trabajar con la "Creación y adaptación de materiales didácticos para ser abordados con el programa de FpN", en el contexto chiapaneco. Esta iniciativa, fue apoyada por la Dra. Lilia González Vázquez³, quién en coordinación con el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, decidieron meter el proyecto al Fondo de Apoyo a la Educación Interbilingüe convocada por la Fundación FORD e Innovación y Apoyo Educativo A. C. Una vez, analizado los objetivos, la Coordinación de la Maestría en Psicopedagogía, diseñó e impartió el Taller de formación en Filosofía para Niños a cargo de la Dra. Teresa de la Garza Camino⁴ y el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein en el Centro Psicopedagógico Universitario de la Facultad de Humanidades de la UNACH, en julio de 2004 con una duración de 25 horas. La idea básica fue lograr transmitir la noción de la "*comunidad de investigación*" al grupo e intentar que se familiarizaran con ella entendida como el ideal básico educativo del programa de *Filosofía para Niños*, vivenciando la práctica y el sentido de las actividades que en ella se realizan.

En el taller de formación, se les invitó a todos/as las y los participantes para integrar el equipo de investigación. El equipo fue conformado por lo siguientes:

- Juan Carlos Lago Bornstein (Universidad de Alcalá. España), responsable del Proyecto.
- Lilia González Velázquez (UNACH), co-responsable del proyecto.
- Ma. Teresa de la Garza Camino (Universidad Iberoamericana. D. F.)
- Miren Itxaso Arias Arana (Universidad del País Vasco e ilustradora)
- Juan Carlos Ramírez Cruz (adaptador), coordinador del equipo de investigación.
- Dania Lucía Vidal Cruz (adaptadora)
- Juan Moreno Gómez (adaptador)
- Lucía Ovando Díaz (adaptadora, especialista en literatura infantil)
- Rodolfo López Sántiz (traductor, especialista en lenguas indígenas)

² De aquí en adelante se empleará el término Filosofía para Niños o la abreviación FpN, indistintamente.

³ Coordinadora de la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH.

⁴ Doctora en Filosofía, Docente de tiempo en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Bajo estas proposiciones abordadas, expectativas e inquietudes, y expectativas nace la inquietud para alcanzar la búsqueda de apoyos teóricos-prácticos que acompañen y promuevan esta nueva forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluya aspectos intelectuales, afectivos y sociales.

Este equipo de investigación, integrado con profesores de amplia experiencia en el manejo del programa, alumnos indígenas y mestizos de la maestría en psicopedagogía y una especialista en literatura infantil, en Colaboración del Centro Psicopedagógico Universitario de la Facultad de Humanidades de la UNACH. de la Federación Mexicana de Centros de Filosofía para Niños y con el apoyo financiero de la Fundación Ford a través del Fondo de Apoyo para la Educación Intercultural Bilingüe de la A. C. Innovación Educativa, diseñó el plan de trabajo y analizó los posibles relatos de ser adaptados para trabajar con el programa de FpN y su posterior trabajo en el aula, así como el diseño de un manual con planes de discusiones y ejercicios para acompañar los relatos filosóficos, usado por el profesor/a, y la capacitación de éstos últimos.

El siguiente paso fue localizar la escuela en donde iniciar la aplicación y valorar la repercusión del programa de Filosofía para Niños y Niñas en el desarrollo de las habilidades del pensamiento entre alumnos y alumnas de educación telesecundaria en contextos indígenas.

2. RELEVANCIA

Al considerar a la escuela como lugar propicio para buscar desarrollar de manera prioritaria y fundamental las habilidades intelectuales y físicas de las alumnas/os, es necesario considerar que cada institución educativa está inmersa y surge a la vez en una cultura y sociedad con las que interactúa, llevándose a cabo una relación de mutua relación y sustento.

En este producto innovador tecnológico⁵ no se limitará a entender a la educación como la acumulación de conocimientos y técnicas, ni al adiestramiento para insertar al mundo productivo o familiarizar a los alumnos/as con el producto de la cultura; sino se a basa de una noción de educación que de apertura a las posibilidades de una vida humana más participativa, creativa y comprometida con su sociedad y consigo mismo, capaz de distinguir entre lo justo y lo injusto, con miras y posibilidades reales para generar cambios sociales, políticos y económicos, sin delimitarse, dar por hecho o mantener el orden social determinado de nuestro contexto mexicano con grandes y profundas desigualdades sociales, políticas y económicas. Se trata de una noción de educación que no se limita a dar por hecho o mantener el orden determinado de nuestro contexto mexicano con grandes y profundas desigualdades sociales, políticas y económicas.

Para lograr formar individuos libres, que piensen por sí mismos, que sean creativos y poseedores de diferentes modos de pensar, para buscar solucionar cuestiones o problemas que se les presenten; es necesario fomentar valores y proporcionarle las herramientas necesarias para que desarrollen sus habilidades intelectuales y físicas, que conlleven a ser libres, pensantes, creativos, comprometidos con su sociedad y consigo mismos, que sepan defender sus derechos, pero también asumir sus obligaciones o responsabilidades de forma razonada con compromisos para alcanzar una sociedad democrática.

El proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el programa de FpN, se mueve bajo las corrientes constructivistas y humanistas. La construcción del conocimiento es activa, se comparte y transmite por medio del lenguaje en una interacción humana. Se promueve el pensamiento crítico, analítico y creativo a través del diálogo en una comunidad de investigación, de cuestionamiento, de dialogo o de indagación; entendida ésta como un lugar de encuentro e intercambio entre los mismos alumnos/as-alumnos/as, alumnos/as-maestros/as y maestros/as-alumnos/as, fomentando en este espacio la democracia. El conocimiento generado por las interacciones mutuas, da paso al aprendizaje de aquellos

⁵ **Producto Innovador Tecnológico:** Creación y adaptación de nuevos conocimientos, para mejorar la calidad de la educación, pasando del discurso a la acción, y de la teoría a la práctica.

conocimientos en las cuales no hay recetas para enseñarse: Se parte y se enriquece el conocimiento a partir de las experiencias previas y de las experiencias los otros para enriquecer y ampliar nuestros propios conocimientos, logrando al mismo tiempo un crecimiento social. En la comunidad de diálogo, debe estar presente o debe buscarse el lograr la seguridad de uno mismo y la de los demás, se debe experimentar la igualdad y el respeto, y sobretodo, la tolerancia hacia los diferentes modos de ser, de expresarse y pensar.

3. ALCANCES Y LIMITACIONES

A finales del ciclo escolar 2003- 2004, inicie, como parte y coordinador del equipo de investigación el proyecto de adaptación y creación de materiales didácticos para trabajar con el programa de Filosofía para niños y niñas, en el nivel de telesecundaria. En la primera etapa, en coordinación con el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, elegimos los cuentos o narraciones filosóficas de un manual titulado "cuentos para pensar juntos", elaborados por alumnos la Universidad Iberoamericana (del D. F.) en un proyecto de servicio social. Estos alumnos, vinieron a realizar sus prácticas en comunidades indígenas de nuestro estado de Chiapas, con la finalidad de recuperar los saberes de las y los indígenas y llevar a cabo la redacción de relatos históricos generados en estos contextos y sobre todo respetando el lenguaje de las mismas comunidades. Entre las narraciones, se encuentran seis cuentos: Las Voces del Agua, El Cerro de los Monos, Los Cuatro Brujos, Los Nombres de las Cosas, La Piel del Cielo y Extiendo mi Brazo para Ver (Trabajo de investigación por alumnos de la Universidad Iberoamericana, bajo el asesoramiento de la Dra. Teresa de la Garza). Al revisar estos materiales, el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, se pudo percatar, que las narraciones eran muy ricas y se podía rescatar muchas cosas para trabajar con el Programa de FpN, pero que dichos materiales, no contaba con suficientes planes de discusión y ejercicios que caracterizan al programa de FpN. Por lo que propuso, que se abordara nuevamente éstas narraciones, se enriquecieran y se adaptaran de tal forma que pudiesen ser entendidas tanto en los contextos

indígenas como en los contextos mestizos: urbanos, rurales y semiurbanos, para así poder trabajar el proyecto en los distintos contextos chiapanecos. De los seis cuentos, elegí trabajar con "Las Voces del Agua", narración que trata de Tales de Mileto en donde considera al agua como el elemento que origina todas las cosas.

Luego, en colaboración con las y los alumnos de la escuela telesecundaria 1016, ubicada en la colonia llamada Chinintí, perteneciente al municipio de Tila, Chiapas, contexto indígena de habla cho'l, se trabajó la primera revisión y adaptación del cuento "Las Voces del Agua", en donde se les pidió que lo leyeran por equipo, subrayaran las palabras que no le entendieran y propusieran otras palabras para facilitar la comprensión del texto.

La segunda revisión del cuento se llevó a cabo en la escuela telesecundaria 972 del Ejido de Rafael Ramírez, perteneciente al municipio de Las Margaritas, Chiapas, comunidad indígena de habla tojolabal, utilizando el mismo procedimiento: primero leer el cuento de manera individual, posteriormente en equipos y finalmente ir proponiendo los cambios en cuanto a las palabras que no comprendían o entendían y sugerir las adecuadas.

La tercera etapa de revisión lo hicieron alumnos y alumnas de la escuela telesecundaria 704, ubicada en el ejido de Belisario Domínguez, perteneciente al municipio de Las Margaritas, Chiapas, comunidad indígena también de habla tojolabal en donde no sólo se trabajó la adaptación del cuento sino se piloteó el proyecto a partir de noviembre del 2005 hasta el mes de junio del mismo año. Durante esta tercera etapa de investigación, creación y adaptación de materiales didácticos para trabajar con el programa de FpN, fue de gran ayuda la colaboración de la Lic. Lucia Ovado Díaz, especialista en literatura infantil, quien con sus asesorías dio las orientaciones y sugerencias necesarias, para que el cuento fuese más fluido y entendible

Una vez terminado la segunda revisión a adaptación del cuento de "Las Voces del Agua", se procedió a elaborar un manual para trabajar con el cuento. En ésta elaboración, primeramente se fueron localizando diversos conceptos y temas filosóficos que se pudiesen abordar a través de la literatura y entre algunos temas fueron: La vida, el agua, la voz, el dinero, los nombres, el pensamiento, la fuerza, etc. Estos temas, a su vez, daban las pautas para ir adaptando, reconstruyendo y creando ejercicios para desarrollar y abordar diferentes habilidades y destrezas en los alumnos y alumnas, como son: El saber escuchar, construir sobre las ideas propias y la de los demás, la autocorrección, cuestionarse, considerar otros puntos de vista, anticipación de consecuencias, hacer distinciones, analogías, hacer conexiones, detectar supuestos, relación parte-todo, etc. Los temas y ejercicios, sugeridos de la misma narración "Las voces del Agua", primeramente se buscaban en los diferentes manuales de Lipman, si no existían éstos temas o ejercicio como tales, entonces se buscaban algo similares para poder adaptarlas o en su caso crearlas, pero bajo los mismos lineamientos propuestos por el Dr. Lipman y el programa de FpN.

Como tercer paso, se piloteó el programa, dividiendo a los dos grupos de primer grado de la escuela telesecundaria 704, a uno se le consideró como grupo control y al otro como el experimental y en ambos grupos se aplicó la Prueba de habilidades de Razonamiento de Nueva Jersey, de Virginia c. Shipman (1983) en su versión traducida y adaptada al castellano por el Dr. Eugenio Echeverría⁶.

Antes, de llevar a la práctica el proyecto de adaptación de los materiales de FpN, como ya he indicado, fui capacitado en un curso Taller de formación en Filosofía para Niños, diseñada e impartida por la Dra. Teresa de la Garza Camino y el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein en el Centro Psicopedagógico Universitario de la Facultad de Humanidades de la UNACH, del 2 al 6 de agosto de 2004 con una duración de 25 horas. En este curso, la idea básica fue lograr transmitir la noción de la *"comunidad de investigación"* al grupo e intentar familiarizarse con ella, entendida como el ideal básico educativo del programa de

⁶ Director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN), San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Filosofía para Niños, vivenciando la práctica y el sentido de las actividades que en ella se realizan.

En el pilotaje de la propuesta con los materiales adaptados para trabajar FpN, participaron dos grupos, un grupo experimental con un total de 20 alumnos de ambos sexos, y un grupo control 23 alumnos/as, ambos de primer grado de la escuela telesecundaria 704. En la primera etapa de evaluación (el pretest), se analizó, los tipos de habilidades y destrezas de razonamientos que poseen los y las alumnas, y de cuales carecen, para poder reforzarlas o en su caso enseñarlas para que ellas y ellos las desarrollen y logren pensar por si mismo, obtener un pensamiento crítico, reflexivo, analítico y creativo.

Una vez, efectuado el análisis estadístico de los resultados del pretest, se obtuvieron los datos reales de las carencias de ciertas habilidades de razonamiento de las y los alumnos; datos importantes que valieron la pena analizarlos para poder elaborar un manual acorde a las necesidades existentes, encaminadas al desarrollo de habilidades y destrezas del razonamiento y que a la vez conllevan a los diferentes modos de pensar.

La aplicación del programa se llevó a cabo de noviembre de 2004 a junio de 2005, y es importante hacer mención que: la elaboración, adaptación, creación e implementación ha llevado tiempo, debido en parte, a la complicada tarea de ir conjugando la teoría y la práctica; el de ir generando nuevos conocimientos en los contextos reales y hacer partícipes de la creación y adaptación de éste material didáctico a los mismos actores centrales de la educación: a los alumnos y alumnas, e incorporar los conocimientos y experiencias que se van generando desde la misma practica y compararlos con los propuestos por el Dr. Lipman, y sobre todo, en la adaptación de éstos materiales como son los manuales de Lipman, y el mismo relato de "las Voces del Agua", la cual no se trataba únicamente de cambiar las palabras por otras, sino que se tenían que buscar las adecuadas y con una razón de ser, porque de lo contrario se cambiaba todo el sentido del relato y de la misma propuesta de Lipman en el desarrollo de habilidades del razonamiento. Pero independientemente del tiempo y del esfuerzo que se tenía que redoblar, lo que sí estaba definido era la importancia de ahondar

la investigación, para lograr la consecución de resultados satisfactorios y concluir el trabajo.

Los resultados de este trabajo de adaptación y creación de materiales didácticos para trabajar con el Programa de FpN, una vez piloteado, y obtenido efectos favorables, es posible generalizarlos a situaciones similares a la estudiada, sin embargo, a pesar de la conclusión de esta primera etapa nace un interés y empeño, por seguir adelante en la profundización y ampliación de ésta investigación, esperando conseguir mejoras en nuestro ámbito educativo.

4. ESTRUCTURA DE LA TESIS.

Después de una ardua labor, pero rica en experiencia y aprendizaje para lograr complementar este trabajo, se participó: en talleres de FpN, en congresos internacionales, con intercambios de materiales e informaciones de manera personal y vía correo electrónico con aquellos/as conocedores del Programa de FpN.

El capítulo uno está destinado al Marco Contextual en donde se trabajó la propuesta educativa con FpN, siendo éstos, contextos indígenas y rurales dentro de nuestro Estado de Chiapas.

En el segundo capítulo se presentan los fundamentos teóricos y psicopedagógicos que sustentan a la propuesta de Filosofía para Niños.

El tercer capítulo se refiere al pensamiento de orden superior. En éste tipo de pensamiento al Dr. Matthew Lipman le interesa que cada miembro de la comunidad de diálogo se forme como una persona crítica con conciencia social, capaz de emitir juicio dentro de un pensamiento de orden superior. El pensamiento de orden superior lo constituyen: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento valorativo. Y para lograr este pensamiento se debe desarrollar las habilidades de: razonamiento, indagación, formación de conceptos y las habilidades de traducción y transferencia.

En el capítulo cuatro se abordan los objetivos, la metodología de la propuesta educativa de FpN, así como la idea básica: la "comunidad de investigación o de diálogo".

En el quinto capítulo que considero parte medular dentro de este proyecto innovador en psicopedagogía, se presenta de manera formal, a la propuesta realizada en trabajo colectivo la cual se titula: "Elaboración y Adaptación de Materiales Didácticos para Trabajar con el Programa de Filosofía para Niños", en donde se presenta el diseño del Proyecto, los contextos donde se trabajo con esta propuesta innovadora, los instrumentos utilizados para llevar acabo la evaluación y obtener los resultados que se pretendieron dentro de las hipótesis planteadas.

En el último apartado se encuentran los anexos: Los instrumentos que sirvieron para evaluar el Proyecto con FpN, El capítulo I y II del cuento "Las Voces del Agua", Fragmentos del Manual elaborado para acompañar al cuento filosófico y las referencias bibliográficas utilizadas para lograr conformar este proyecto y secciones de fotografías donde quedan grabadas las experiencias compartidas durante toda la trayectoria del presente trabajo.

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL.

1. LAS RAÍCES DE CHIAPAS (HISTORIA).

1.1 CHIAPAS.

De acuerdo a García León, Antonio (1979). El nombre de Chiapas proviene de la palabra Chiapan o Tepechiapan, forma en que se designaba a la antigua población indígena de los chiapanecas, y cuyo significado es "Cerro de la Chia" o "Agua debajo del Cerro". Los conquistadores, al fundar dos ciudades en la región, Chiapa de los Indios y Chiapa de los Españoles, adoptaron para ambas el nombre de Provincia de las Chiapas.

1.2 LIMITACIÓN.

Chiapas limita al norte con Tabasco, al este con la República de Guatemala; al sur con la República de Guatemala y el Océano Pacífico; al oeste con el Océano Pacífico, Oaxaca y Veracruz.

1.3 LA INDAGACIÓN DE NUESTRO PASADO.

Desde tiempos pasados inmemorables, la indagación del pasado ha sido una de las grandes preocupaciones de la humanidad, los pueblos mesoamericanos crearon vínculos con su pasado para darle respuesta a su presencia en la tierra. Así por ejemplo, establecieron una relación con los dioses a través de mitos. Algunos de ellos nos hablan del origen del hombre y del universo. El Popol Vuh, libro sagrado de los mayas-quichés, dice:

"A continuación (los dioses) entraron en plática acerca de la creación y de la formación de nuestra primera madre y padre. De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo la carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados".

El estudio científico de nuestro pasado más lejano, lo realiza la arqueología, ciencia que estudia e interpreta las manifestaciones culturales del pasado a partir de restos materiales que ha producido el hombre a lo largo de la historia. Auxiliándose de otras ciencias como la antropología, física, química, biología, zoología, botánica, historia, paleografía, epigrafía, iconografía, entre otras.

2. LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE CHIAPAS.

Según el censo del INEGI en el 2000, Chiapas cuenta con 3, 920,892 habitantes, ocupando el octavo lugar de las entidades estatales más pobladas del país. (http://www.sipaz.org/data/chis_es_02.htm)

Chiapas como otros estados del sureste mexicano, tiene una composición pluriétnica y pluricultural. A través de estudios estadísticos se ha establecido que del 24 al 32% de la población (de 979,614 a 1, 266,043 personas) pertenece a un pueblo indígena. Los porcentajes pueden variar según los criterios utilizados en las encuestas. Por un lado se establecen criterios visibles como hablar una lengua indígena o mantener el traje tradicional, y por el otro prevalece el criterio de la auto identificación como indígena.

El 81.5% de la población indígena se concentra en tres regiones: los Altos, el Norte y la Selva. Los grupos indígenas predominantes son:

1. Tzotzil – 36% de la población indígena total
2. Tzeltal - 34.5%
3. Chol – 17.4%
4. Zoque – 5%
5. Tojolabal - 4.7%

La población general de Chiapas se incrementa por un promedio del 2.1% por año, lo cual genera una mayor presión sobre la tierra.

La tasa de fecundidad del estado es la 2da. más alta del país: 3.47 por cada mujer.

La población indígena es joven: el 45.5% de la población total indígena tiene de 0 a 14 años⁷.

Chiapas se caracteriza por su alta población indígena, 53 distintas lenguas son habladas en la entidad. Destacándose por el número de hablantes el tzotzil, tzeltal, chol, tojolabal, zoque, kanjobal y mame (<http://www.banderas.com.mx/historia5.htm>)

Las regiones predominantes indígenas son: Altos, Selva, Norte, Fronteriza y Sierra; aunque en las últimas décadas la movilidad por la búsqueda de empleos y medios de subsistencia ha ampliado las zonas de asentamientos, al grado de que en todos los municipios chiapanecos existen grupos de indígenas.

Los grupos indígenas padecen la mayor marginación de la entidad; gran parte de ellos carecen de satisfactores elementales como educación, salud y vivienda. Predomina el monolingüismo, lo que sitúa a muchos de ellos en desventaja social frente a los demás habitantes. La mayoría de sus comunidades carecen de drenaje, agua potable, caminos y electrificación. La dispersión de la población agrava la situación pues hace más difícil el acceso a esos satisfactores.

La situación económica de los indígenas es la más precaria de los chiapanecos. Habiendo sido despojados de sus tierras, desde la colonia, hoy conservan las peores tierras para la agricultura, misma que es su actividad fundamental. Debido a esto y al uso de técnicas tradicionales, su producción es raquítica y la mayoría de las veces aprovechada por los intermediarios. La actividad artesanal es un complemento para su economía, aunque presenta problemas de abastecimiento y encarecimiento de los insumos que utilizan, además de que están sujetos a intermediarios. Gran parte de los indígenas se emplean como asalariados en fincas y en la industria de la construcción para poder subsistir.

⁷ FUENTE: Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Chiapas, 2003.

2.1 LOS CHOLES.

En tiempos remotos los choles vivieron en la región que se extiende desde la costa del golfo y la laguna de Términos, hasta el lago Izabal y el mar Caribe. Convivieron con otros grupos que hablaban otras lenguas también de origen maya. Se sabe que vivieron ahí cuando menos desde el siglo VII, cuando la cultura maya floreció en las grandes ciudades.

Los choles se encuentran dispersos en pequeñas comunidades entre San Quintín y el Lacandón. En tiempo de la conquista se diseminaron por la región comprendida entre el río Usumacinta y el lago Izabal. Unas familias choles que se ubican alrededor de un lugar llamado pochutla fueron obligados a trasladarse al centro de Guatemala, a un lugar llamado el lago de Urrán, que más tarde se llamó Santa Cruz del Chol y en la actualidad es el único lugar de Guatemala en que se habla esta lengua.

Antiguamente los choles ocupaban una extensa superficie de lo que hoy son los estados de Chiapas y Tabasco, desde la Selva Lacandona y parte de Guatemala.

La región chol se ubica al norte del estado de Chiapas, en los municipios de Sabanilla, Tila, Palenque, Tumbalá y Salto de Agua; aunque hay hablantes de chol en el municipio de Huitiopán. También los hay en Macuspana (Tabasco) y colonias de choles en la selva Lacandona, que se encuentran allí desde los años sesenta.

En los Censos de Población de 2000 se determinan un total de 140 806 hablantes de lengua chol, y en el estado. Ocupa el tercer lugar de importancia por el número de indígenas que lo conforman. De este total, el 66.9% también habla español, el restante sólo practica su lengua natal. Al igual que las demás etnias, la lengua chol tiene sus raíces en la familia lingüística mayense del grupo maya-totonaco. Además, establece, lingüísticamente, importantes vínculos con las lenguas tzeltal, tzotzil, lacandona y tojolabal.

La indumentaria tradicional, actualmente es usada ya sólo por las personas mayores de 30 años y ancianos. Los jóvenes se apegan más al vestido mestizo de colores llamativos. El traje de los hombres consiste en calzón corto, ceñidor rojo o azul, camisa de manta con manga larga y huaraches de piel. El de las mujeres es una falda o enredado de color azul oscuro, con un listón ceñido a la cadera y blusa blanca de mangas cortas con bordados en diversos colores. Generalmente andan descalzos.

Los choles construyen sus viviendas en los parajes, con paredes de bajareque, techo de cuatro aguas con palma o zacate y piso de tierra. Las casas son de una sola pieza utilizada en todas las funciones. Algunas veces le anexan una reducida cocina y otros espacios para gallinero o chiquero. Esta etnia tiene un esquema de asentamiento muy disperso, aunque en las cabeceras municipales es donde se concentra la mayor parte de los indígenas.

Su actividad es principalmente la agricultura. En la sierra cultivan maíz, frijol, papa y café; en los valles ajonjolí, caña de azúcar, arroz y frutas como mango, plátano y diversos cítricos.

Las parcelas funcionan como propiedad privada, aunque pertenecen al ejido, y generalmente constan de diez hectáreas. Sus herramientas también son rudimentarias, usan la coa, el azadón, machete y arados de madera.

Entre los choles, la religión predominante es la católica, a pesar de haber sido evangelizadas más tarde que las otras etnias. Actualmente, el protestantismo se ha propagado entre ellos en dos sectas derivadas del mismo: el adventismo y el presbiterianismo.

Los choles, como pequeños productores parcelarios de maíz para el autoconsumo y de café para la ventá, dueños de parcelas ejidales, se enfrentan más que otros grupos indígenas del estado a las consecuencias del desarrollo del capitalismo en la agricultura; principalmente a un intenso proceso de diferenciación social en el seno de los ejidos lo cual impide ya hablar de "comunidades" en el cabal sentido de la palabra. La comunidad de interés ha

sido sustituida por el enfrentamiento de clases a dos niveles: a) el de los pequeños productores indígenas en su conjunto en oposición a comerciantes y terratenientes (los primeros ubicados en los ejidos, en su mayoría indios; los segundos, en los centros comerciales crecidos "al vapor", en su mayoría ladinos), y, b) a la lucha en el interior de las aldeas entre la gran masa de campesinos ricos indígenas convertidos ya en la clase emergente, explotadora del resto de los campesinos, y que libra batallas por desplazar a los ricos de los pueblos.

Existen categorías distintas de personas en el seno de la comunidad rural: 1) El proletariado rural, que vende su fuerza de trabajo dentro y fuera de la comunidad; 2) Toda la gama de pequeños productores: campesinos ricos, medios y pobres, aparceros y artesanos; 3) Un conjunto de grupos que no intervienen directamente en el proceso de producción de bienes materiales, pero que correspondería (por ideología y categoría) a la "pequeña burguesía".

En la zona chol históricamente se dio la destrucción de una economía natural por los procesos políticos y económicos posteriores a la independencia, pero sobre todo por la introducción del café y las fincas de este cultivo; así como el reparto agrario. (García león, Antonio 1979).

2.2 LOS TOJOLABALES.

La palabra tojolabal –Según Swadesh y Arana– es "palabra legítima", proveniente del maya totonaco. Se relaciona lingüísticamente con otras lenguas del estado: el tzeltal y el tzotzil y más directamente con el Cluj, idioma hablado en Guatemala en la región que colinda con los tojolabales.

Se ubica en la región cercana a la frontera guatemalteca. Los principales municipios de asentamiento de esta etnia son: Las Margaritas, La Trinitaria, La Independencia y Comitán en extensa zona de aproximadamente 6,000 Km. cuadrado.

Encontramos en la geografía de esta región los hermosos lagos de Montebello y la laguna Miramar ubicada ésta última en los límites de Ocosingo y Las Margaritas, en la Selva Lacandona.

Hasta 1995 existían 37 038 hablantes de la lengua tojolabal, según el Censo General de Población y Vivienda del mismo año. De este número 32 582 son bilingües, es decir, hablan español además de su lengua natal. Los monolingües se localizan principalmente en la zona alta de la región tojolabal; mientras que los primeros se encuentran en los valles centrales.

Hoy en día, los tojolabales han sustituido su vestimenta tradicional por prendas elaboradas en fábricas, son pocos los que aún conservan sus costumbres en cuanto a vestuario. El traje consiste en una blusa bordada; una falda de vistosos colores en satén brocado o popelina, con encajes y recogida con una cinta alrededor de la cintura; un pañuelo atado a la cabeza para cubrir el cabello trenzado y huaraches.

En los hombres ya es poco frecuente esta indumentaria. Lo constituye un pantalón elaborado con manta blanca, una faja roja o negra y una camisa con mangas anchas bordadas en el cuello, la pechera y los puños.

Su organización, en cuanto a la tierra, es ejidal y el comisariado es la máxima autoridad, quien frecuentemente asume su responsabilidad atendiendo los asuntos de la comunidad.

Primeramente practican la religión católica, aunque siguen conservando algunas prácticas prehispánicas en veneración al sol, deidad protectora y creadora representada por el fuego y, la luna que rige la vida y la agricultura, relacionado también con el agua.

Las colonias siguen en su trazo la retícula novohispana con una plaza en el centro, alrededor de la cual se construyen los edificios de uso colectivo tales como la iglesia, la casa de salud y la escuela. Las viviendas son de planta

rectangular y aunque en su mayoría tienen piso de tierra, los materiales empleados en su construcción varían según el lugar.

La subsistencia de este grupo se basa en las actividades agrícolas. Los cultivos son variados, acordes a la orografía que poseen, principalmente frijol, maíz, calabaza y en algunas regiones el café.

Las familias jóvenes, no importando el área que habiten, poseen casi siempre una sola habitación en la cual se mezclan zonas de descanso, cocina, granero incluso se alojan a los animales. Cuando las posibilidades económicas les permiten esta primera habitación se dedica exclusivamente a cocina y se construye una más amplia destinada a área de descanso y granero.

La construcción de una casa se hace siempre con base en la ayuda mutua, inicialmente familiar; aunque si esta es insuficiente se puede solicitar de los vecinos. Toda esta mano de obra se retribuirá con prestación de servicios durante la roza, la tapisca u otras actividades, además de invitarles a celebrar con una comida, la inauguración de su casa. Entre las familias apegadas a la tradición la nueva vivienda es además objeto de una significativa ceremonia, durante la cual se ofrecen alimentos a "la santa madre tierra", solicitando su perdón para ocupar un sitio que permanece sólo a ella y sus cultivos, a la vez que imploran protección contra los vientos y las catástrofes naturales.

En ocasiones dos o más sitios se encuentran unidos; en ellos tienen su asiento familias patrilocales extensas habitando ya sea una gran casa habitación o en casas individuales. El principal mecanismo articulador a nivel familiar es el sistema de parentesco, entendiendo por éste la red de relaciones tejidas en torno a sujetos con quienes se tienen lazos de consanguinidad, afinidad o rituales. La supremacía determinada por el criterio de edad se refleja en la conducta humilde y respetuosa que se deben guardar ante los mayores y que se pierde al interrelacionar con los iguales en edad e incluso con generaciones alternas.

Las formas de contraer matrimonio son variadas, una de ellas es el matrimonio tradicional caracterizado por una serie de largos pedidos acompañados de continuos regalos; Otra donde el novio fuerza a la prometida a seguirle a otra población, interrumpiendo el proceso de pedidas, ocasionando el rapto que se da entre jóvenes no comprometidos y la modalidad más reciente siguiendo el rito católico casándose por la iglesia.

2.3 LOS TZOTZILES.

Se ubican en Los Altos de Chiapas. Tzotzil significa murciélagos, ya que éste es el dios de sus antepasados, ellos se llaman a sí mismo "hombres verdaderos". Se considera uno de los grupos más conservadores de México en cuanto a sus tradiciones culturales. Su origen es maya compartiendo una relación histórica con los tzeltales (<http://www.mundochiapas.com//>).

Su distribución abarca una amplia zona de la entidad, aunque se concentran en su mayoría en los municipios de: Bochil, Chamula, San Juan Cancuc, El Bosque, Chalchihután, Chamula, Chenaló, Huitiupán, Huixtán, Ixhuatán, Ixtapa, Jitotol, Larraínzar, Mitontic, Pantelhó, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Sabánilla, San Cristóbal de las Casas, Simojovel, Soyaló, Teopisca, Venustiano Carranza y Zinacantan.

El vestuario tradicional para los hombres es: camisa blanca y calzón de manta, cinturón de lana o algodón, chamarra o cotón de lana, sombrero de palma y huaraches de piel. Actualmente muchos hombres han sustituido el típico calzón de manta por el pantalón en otras texturas. La mujer usa enagua de manta en color azul; huipil de manta holgado con diversos colores, faja de lana, aretes y collares de cuentas de cristal. Una característica muy peculiar es estar siempre bien peinadas, con el cabello adornado con listones de colores. No usan calzado.

Las viviendas varían en su estilo de una comunidad a otra, generalmente son rectangulares, con paredes de bajareque, pisos de tierra y techos de palma o zacate de cuatro aguas. Algunos son de madera, otras de ladrillo, y otras de teja o laminas utilizadas en la construcción de sus techos. Una característica particular son los anexos que las viviendas tienen como: chiqueros y gallineros.

Aunque la agricultura es la principal actividad económica, las características orográficas de la tierra, las hacen que no sean propicias para este fin. Aunque a lo anterior, las técnicas de cultivo son rudimentarias, por lo que la producción que obtienen es escasa y de baja calidad. La tenencia de la tierra se basa en el ejido, aunque existen terrenos comunales. Producen maíz, frijol, trigo, papa, durazno, pera, manzana, chiles y hortalizas. Existe ganado ovino, caprino y aves en pequeñas cantidades. Del borrego sólo se aprovecha la lana ya que su carne no se come por ser considerado un animal sagrado.

La elaboración de artesanías es una actividad importante para ciertos núcleos tzotziles, las mujeres son las que se dedican a esta actividad haciendo una gran cantidad y diversidad de bordados y tejidos, artículos de madera, instrumentos musicales y objetos de alfarería. La precariedad de la economía tzotzil, obliga a los hombres a buscar trabajos temporales en otras partes del estado.

3. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO.

Latapí (1999), del olvido en que se encontraban los indígenas mexicanos en 1824 y 1817 –cuando el término “indio” desaparece de los documentos oficiales al reconocimiento de la pluralidad lingüística y étnica del México del siglo XX, se vive una profunda revolución política y paradigmática. Se pretende homogeneizar los rasgos materiales e intelectuales de la población mexicana.

Durante la posrevolución, el carácter sistemático que van adquiriendo las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas de México es similar al que rigió las acciones educativas de la administración colonial.

Las políticas educativas estatales para los indígenas del siglo XX constituyen un campo lleno de fisuras y contrastes. Influidas en principio por el intelectualismo latino de José Vasconcelos al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública, que intenta recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y consolidar la identidad nacional mediante la fusión de las herencias culturales india y española.

La vida cotidiana de las escuelas y comunidades se ve afectada al introducir nuevas formas de organización administrativa (regiones escolares), sociales (comités y campañas) y productiva (cooperativas y cajas de ahorro), y se promueve la castellanización.

Aguirre Beltrán (1992), Según este autor es inconcebible una nación donde coexistan grupos lingüísticos y culturalmente distintos. En su lugar, la nación debería asociarse a la dialéctica establecida entre clases sociales estructuralmente articuladas y opuestas. Contradicción entre clases que, retomando al marxismo se resuelve por medio "de la síntesis de una sociedad sin clases".

Ferreiro y Teberosky (1980), para ellos, además de la lingüística y la semiótica, los aportes de la psicogénesis —específicamente los relativos a la adquisición de la lectura y escritura en un contexto bilingüe— definen que la enseñanza en lengua materna debe ser la primera lengua de instrucción, accediendo después al castellano.

Las reacciones ante la violencia y el conflicto lingüístico, sociocultural y político a que se han visto sometido los pueblos indígenas, han sido: la descolonización, la revalorización, la resistencia y la preservación de la identidad étnica.

4. EDUCACIÓN INDÍGENA EN CHIAPAS.

4.1 LA POBREZA DEL ESTADO.

Como nos podemos dar cuenta nuestro estado es muy rico en recursos naturales pero no se sabe aprovechar. El criterio de pobreza consiste en considerar pobres a quienes viven en los hogares que tienen una o más necesidades básicas insatisfechas. Nuestro estado es el más pobre del país.

4.2 MODELO EDUCATIVO EN CHIAPAS.

Rincón Ramírez, Carlos (2001), En Chiapas la extensión de la cobertura educativa se ha venido realizando sin analizar a profundidad el modelo educativo nacional.

Las características de los centros escolares chiapanecos son diversas. Al hablar de escuelas se hace referencia a una heterogeneidad de condiciones y circunstancias en que se brinda la educación. En el sistema educativo no se aceptan las diferencias, más bien se ven como desviaciones de una norma para la que la escuela fue creada. Parece que la escuela intenta negar la realidad en la que se desarrolla.

Por ejemplo el CONAFE ha flexibilizado aspectos metodológicos, proponiendo estrategias didácticas para integrar los contenidos educativos al contexto. Sin embargo los aspectos normativos del sistema, impiden una adecuada respuesta a las necesidades de las comunidades. El calendario escolar, la acreditación, normas respecto a la reprobación, son factores que explican algunos de los resultados de esta modalidad.

Referente a la educación indígena desde hace años se aplica el modelo bilingüe, bicultural, ahora intercultural y pretende respetar lo etnolingüística y cultural de esa población. Aunque existe una modalidad especial para atender a las comunidades indígenas, muchas escuelas rurales de modalidad general

reciben niños provenientes de comunidades indígenas monolingües, lo que representa una dificultad que no saben como afrontar los docentes que sólo hablan español.

4.3 LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN CHIAPAS.

La educación ha sido tradicionalmente el instrumento de las políticas indigenistas que pretendían “aculturar” y asimilar a los indígenas a la cultura nacional mexicana, no permitiendo ni la manifestación ni el desarrollo de su propia cultura. Por otra parte, un gran número de comunidades indígenas nunca han tenido acceso a la educación pública. Por estos motivos la educación se convirtió en una de las principales demandas de la lucha zapatista y uno de los principales ejes de su proyecto autónomo. La educación zapatista pretende recuperar y desarrollar la cosmovisión indígena y consolidar su proyecto rebelde. En contenido y estructura se alejan del modelo oficial.

Acceso a la educación por la población indígena:

- ❖ 38.8% de la población indígena que tiene 15 años o más nunca recibió una educación formal.
- ❖ Solo un 11% concluyó la educación primaria.
- ❖ El 19.9% de la población de 6 a 14 años no asiste a la escuela actualmente.
- ❖ El 37.4% de la población del estado no habla español.

Analfabetismo:

Según el censo de 2000, Chiapas tiene el nivel más alto en el país en cuanto al analfabetismo.

- ❖ El 22.91% de la población general chiapaneca de 15 años o más, no sabe leer ni escribir. (promedio nacional: 12.6%)
- ❖ Por cada 100 hombres analfabetos, hay 182 mujeres que no cuentan con la capacidad de comunicarse por escrito.

- ❖ El 42% de la población indígena que tiene 15 años o más es analfabeta⁸.

4.4 EDUCACIÓN TELESECUNDARIA.

La educación Telesecundaria, es un servicio educativo de educación básica, pública y escolarizada, basada en el Plan y Programas de estudio de 1993, que atiende al nivel de secundaria mediante una metodología propia apoyada con materiales didácticos específicos, tanto televisivos como impresos, estos materiales desarrollan los contenidos del Plan y Programas de estudio del nivel con propuestas educativas para las diferentes sesiones de aprendizaje.

La telesecundaria quedó inscrita en el sistema educativo nacional el 2 de enero de 1968 y nació para atender a los jóvenes de las poblaciones rurales dispersas en el país.

4.4.1 ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL.

Dentro de las funciones de la Telesecundaria, se realizan en el cumplimiento de la Ley General de Educación; existe una central y otra en cada una de las entidades federativas. Y es la Secretaría de Educación Pública, quien le corresponde la parte normativa del sistema educativo nacional y a las autoridades educativas estatales la responsabilidad operativa y laboral.

La Educación de Telesecundaria se rige con el calendario oficial vigente y por el Plan y Programas de estudio del nivel.

⁸ Fuentes: INEGI 2000, CDI 2000, Enlace Civil 2005.

La Coordinación General de Educación Telesecundaria, dependiente de Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, desempeña funciones como: diseño de normas pedagógicas, materiales y métodos educativos; introducción de normas, métodos e instrumentos para evaluar los aprendizajes; la generación de criterios para la capacitación, actualización y superación docente; el diseño de contenidos para programas de televisión educativa, así como la señal satelital EDUSAT (Educación Satelital).

Las autoridades educativas de los Estados de la República tienen la tarea de operar el servicio de telesecundaria; entre sus funciones se encuentran: administrar y operar el servicio; garantizar la aplicación de las normas pedagógicas, evaluar y supervisar el servicio, etc.

4. 4. 2 APOYOS DIDÁCTICOS.

- ❖ **Programas de televisión.** Tiene una duración de 15 minutos y presenta contenidos educativos con propósitos didácticos diversos.
- ❖ **Libro de Conceptos Básicos.** Su organización se asemeja a una enciclopedia temática o libro de consulta; sus artículos se organizan en capítulos y sigue un orden lógico en cada materia. El propósito, es que los alumnos/as encuentren toda la información organizada y concentrada.
- ❖ **Guía de Aprendizaje.** Reúne las características de una guía de estudio o cuaderno de trabajo. Las guías se dividen en núcleos básicos, y en cada uno se organiza el proceso didáctico en torno a una idea o tema central; los contenidos se dosifican en las sesiones correspondientes a un mes de trabajo aproximadamente, según el número de hrs. asignadas semanalmente a cada materia. Ej. español y matemáticas cuenta con cinco sesiones de aprendizaje por semana, mientras que biología y física tienen tres.

Durante el ciclo escolar se manejan cuatro volúmenes de conceptos básicos y cuatro guías de aprendizaje, cada volumen incluye información y actividades de todas las materias para el trabajo de cincuenta días hábiles, a fin de sumar las doscientas sesiones de trabajo que contempla el ciclo escolar.

- ❖ **Guía didáctica.** El maestro cuenta con este material para orientarlo día a día en su quehacer.

4. 4. 3 METODOLOGÍA.

El desarrollo de los procesos de enseñanza en Telesecundaria consta de una serie de actividades secuenciales que deben realizarse en 50 minutos (tiempo que dura una sesión). El alumno se acerca a fuentes informativas como el programa televisivo que presenta información acerca del plan y programas de estudios y propuestas de trabajo para cada una de las materias; así mismo, las y los alumnos/as cuentan con un artículo informativo para cada sesión de aprendizaje, que se encuentra incluido en el libro de conceptos básicos. Una vez que se ha tenido el acercamiento a la información, continua el proceso resolviendo actividades que implican análisis y la síntesis de la información observada en el programa y leído en el concepto básico, esta etapa de aplicación de lo aprendido se encuentra en la guía de aprendizaje y finaliza con actividades de evaluación.

4. 4. 4 FUNCIÓN DOCENTE.

El docente de telesecundaria se caracteriza por impartir todas las asignaturas en un grado escolar. Y en términos generales, es el responsable de la instrumentalización de las propuestas educativas incluidas en los materiales. Podríamos decir, como dice Francisco Imbernón, que es el “maestro de todo, y sabio de nada”.

4. 4. 5 EVALUACIÓN.

El enfoque evaluativo en el nivel y modalidad de telesecundaria, busca ser un medio de aplicación que permita al maestro/a y a los alumnos/as conocer su nivel de conocimiento y valorar los logros concretos de su aprendizaje. Y también pretende ser una evaluación de tipo formativo.

Las diferentes finalidades bajo esta modalidad son:

- ❖ Evaluación de diagnóstico. Antes del inicio de una etapa de aprendizaje el maestro/a evalúa para saber si el estudiante posee los aprendizajes antecedentes que le permitan enfrentar las actividades requeridas en el estudio.
- ❖ Evaluación formativa. El maestro/a debe realizar un constante seguimiento del desarrollo del proceso de aprendizaje, mediante procedimientos que le permitan conocer el efecto de las acciones educativas realizadas por el grupo y por cada alumno, a fin de efectuar a tiempo las modificaciones y correcciones que se requieran para obtener los aprendizajes previstos, con un nivel satisfactorio.
- ❖ Evaluación sumativa. Procedimiento encaminado a comprobar los aprendizajes adquiridos en un momento dado del curso por cada estudiante.⁹

5. ANTECEDENTES DEL PROGRAMA DE FpN.

Filosofía para Niños es una propuesta educativa, sistemática y progresiva, que mediante un conjunto de pautas metodológicas, cuidadosamente planificadas y experimentadas, rescata la curiosidad y el asombro de los niños/as en el seno de una comunidad de investigación, donde se discuten preguntas filosóficas correspondientes y relacionadas con problemas de la cotidianidad de los niños/as. FpN está diseñada especialmente para niños/as y adolescentes, teniendo como propósito principal promover, estimular y desarrollar en las personas el pensamiento complejo, crítico y creativo desde

⁹ Guía Didáctica 2. Telesecundaria. Asignatura Académica. SEP, 2000. p. 17.

temprana edad, el pensamiento complejo, crítico y creativo desde temprana edad, brindando a niños/as instrumentos adecuados para su desarrollo desde el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él; logrando que tanto niños/as, maestros/as, padres y madres de familia, piensen por sí mismos, en diferentes formas de aproximación filosófica. En concreto la propuesta de FpN, consisten en clases de cuestionamiento y discusión sobre textos adaptados a la edad y realidad de los niños, a través las preguntas filosóficas clásicas. La clase de Filosofía se convierte así en un taller de investigación filosófica intersubjetiva o como prefieren llamarlo Lipman y Sharp, se convierte en una "comunidad de indagación filosófica". Esto se logra en cuestionamientos que involucran perspectivas sociales, lingüísticas, éticas y estéticas, y para ello se apoya en:

- ✓ Un conjunto de relatos filosóficos que sirven como textos básicos de lectura y como disparadores para la discusión filosófica,
- ✓ Manuales de apoyo para el docente que ponen a su disposición variados planes de discusión y ejercicios que facilitan la consecución de los objetivos propuestos,
- ✓ Un programa de formación para docentes, que les permita extraer todas las posibilidades de los relatos y asegurar un desarrollo secuencial de las destrezas propuestas,
- ✓ Una metodología pedagógica tendente a transformar el aula en una comunidad de investigación (<http://www.philosopher.org/filo.html>).

5. 1 EL CREADOR DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

Filosofía para Niños fue desarrollada sistemáticamente a partir de 1969 por el filósofo Doctor Matthew Lipman (EE. UU.), quien además creó en 1970 junto con Ann Margaret Sharp el Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños (IAPAC), cuya misión se centra en la investigación educacional y la formación de maestros, con el objetivo de fomentar el mejoramiento de habilidades de razonamiento a través de la discusión filosófica. Matthew

Lipman distinguido profesor y director del programa de filosofía para niños de la de la Universidad de Montclair State University en New Jersey, creó el programa para recuperar la dimensión filosófica en la planeación curricular y en la educación en general. Lipman, a través de diferentes estudios en colaboración con la Universidad de Columbia constató que los estudiantes no desarrollaban pensamiento propio, lo que se traduce en carencia de razonamiento y expresión (<http://www.cefilni.com>).

Matthew Lipman, después de enseñar filosofía en una forma tradicional por muchos años, comenzó a tener un especial interés por la manera en que los niños desarrollan sus habilidades de pensamiento. Es así que comenzó a escribir novelas filosóficas para niños en las que se discuten problemas filosóficos en una forma amena. Estas estimulan el pensamiento crítico y creativo del niño así como su imaginación moral que le permite comprender experiencias distintas de la propia y hasta auto-corregirse. Estas habilidades del pensamiento son expresadas a través de discusiones en "comunidades democráticas de indagación o investigación."

A diferencia de la educación tradicional, que considera que el alumno está en el salón de clases exclusivamente para aprender del maestro quien tiene las respuestas, Filosofía para Niños es un programa de desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el que las experiencias, ideas, reflexiones y previo conocimiento de los niños son elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Según el Dr. Maughn G. y la Dra. Ann Sharp, en su exposición durante el Octavo Taller Conferencia Internacional de Filosofía para Niños, "Caring Thinking"¹⁰, el Programa de FpN se ha desarrollado en cuarenta y tres países de todos los continentes. Y entre los centros más grandes de habla hispana están los centros de filosofía para niños en México, Perú, Argentina, España y Brasil, los cuales trabajan con versiones traducidas y adaptadas de las novelas de Lipman.

¹⁰IX Taller Conferencia Internacional de Filosofía para Niños, realizado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, en enero de 2006.

Es importante recalcar que el programa, no propone convertir a los niños en filósofos profesionales, sino desarrollar y mantener viva en ellos una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro (<http://www.filosofiaparaninos.com/>).

5. 2 NUEVOS MATERIALES DIDÁCTICOS ADAPTADOS PARA TRABAJAR CON EL PROGRAMA DE FpN.

El proyecto que presento como obra colectiva, denominada: "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir", cuenta con tres cuentos filosóficos; *La promesa*, *Las Voces del Agua* y *El Cerro de los monos*. Así también incluye un Manual para acompañar a los cuentos y relatos, trabajo que se ha venido realizando desde julio del 2004 y que tiene su culminación en julio de 2006.

Los investigadores del equipo de investigación son: Juan Carlos Lago Bornstein (Univ. de Alcalá. España), responsable del Proyecto, Lilia González Velázquez (UNACH), co-responsable del proyecto, Ma. Teresa de la Garza Camino (Univ. Iberoamericana. D. F.), Miren Itxaso Arias Arana (Univ. del País Vasco e ilustradora), Juan Carlos Ramírez Cruz (adaptador), coordinador del equipo de investigación, Dania Lucía Vidal Cruz (adaptadora), Juan Moreno Gómez (adaptador), Lucía Ovando Díaz (adaptadora), especialista en literatura infantil) y Rodolfo López Sántiz (traductor, especialista en lenguas indígenas)

El proyecto de adaptación y creación de materiales didácticos para trabajar con el programa de FpN en comunidades indígenas, financiado por la Fundación FORD y la SIVUNACH se ha presentado en congresos internacionales, el primero fue el en XII Congreso Internacional del ICPIC (Internacional Council of Philosophical Inquiry with Children), con el tema "Educación, Paz y Justicia", que tuvo lugar en la Ciudad de México del 18 al 21 de 2005, y la segunda presentación se llevó a cabo en el IX Taller Conferencia Internacional de FpN "Caring Thinking" en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, del 03 al 11 de enero de 2006.

Así también, se capacitó a seis docentes de la Escuela Primaria "Dr. Belisario Domínguez", ubicada en la localidad del Triunfo, perteneciente al Municipio de las Margaritas, Chiapas, con una duración de 20 horas, del 24 al 28 de abril de 2006, y a la cual se le ha dado el seguimiento correspondiente.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA DE FpN.

Este capítulo aborda algunos fundamentos teóricos que dan sustento a la propuesta de Filosofía para Niños y especialmente le dan solidez teórica al proyecto que presentamos con los materiales adaptados para trabajar con FpN.

La propuesta de FpN, fue creada por filósofos, por lo que esta disciplina se encontraba representada de manera más significativa en el acervo de contenidos teóricos que le servían de sustento. Pero conforme se fue conociendo en otros contextos disciplinarios, a través de la Confederación Internacional de FpN, representantes del área pedagógica encuentran en la metodología de la "comunidad de investigación", aspectos relacionados con el aprendizaje significativo para que se de una transformación conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera dentro de los que le dan sustento teórico se encuentran: Charles Pierce a quien se le considerado el padre del término "comunidad de investigación", John Dewey, Wittgestein, Ryle, Sócrates, Piaget, Kohlberg, Vigotsky, Ausubel, Bruner, Paulo Freire, entre otros.

1.1. CHARLES PIERCE.

Charles Sanders Pierce, fue científico, filósofo y humanista. Es una de las figuras relevantes del pensamiento norteamericano. Ha sido considerado como fundador del pragmatismo y padre de la semiótica contemporánea entendida como teoría filosófica de la significación y de la representación.

Pierce nació en Cambridge (Massachussets, USA) en 1839. Pertenecía a una de las familias destacadas del entorno intelectual, social y político de Boston. Su padre, Benjamin Pierce (1809-80), era matemático y astrónomo. En 1855 comienza sus estudios en Harvard, donde se gradúa en ciencias químicas en 1863. Dos años después comienza a trabajar como asistente de investigación en el Coast and Geodetic Survey de los Estados Unidos, actividad que desarrollará a lo largo de treinta años. Durante ese tiempo investiga acerca de las

medidas pendulares de la gravedad y de la intensidad de la luz de las estrellas, y realiza aportaciones de interés en diversos ámbitos científicos.

Peirce sintió siempre un profundo interés por la filosofía y por la lógica, a las que se introdujo principalmente a través de la obra kantiana y de la filosofía escocesa del sentido común. Conservó ese interés a lo largo de toda su vida y llegó a tener un rico y profundo conocimiento de la tradición filosófica. Su formación eminentemente científica no fue un obstáculo para su dedicación a la filosofía. Antes bien, le permitió enriquecerla con una amplia experiencia personal como lógico e investigador científico. Esto confiere un valor singular al pensamiento de Pierce y hace que las aportaciones que realiza en campos como la filosofía de la ciencia sean especialmente relevantes.

A Pierce se le considera como el padre del término "comunidad de investigación". El concepto tendrá amplias repercusiones con un desarrollo paralelo en dos campos: el de la historia de la ciencia y el de la educación. Ambos se complementan y refuerzan mutuamente.

Pierce lamenta lo que él llama el "el error cartesiano". Considera que Descartes es el padre de la filosofía moderna y que la mayoría de los filósofos modernos han sido, en realidad, cartesianos (y esto es válido tanto para los racionalistas como para los empiristas). Una idea muy común es la de que una demostración tiene que basarse en ciertas proposiciones absolutamente indubitables y últimas. Según una escuela, éstas son primeros principios de naturaleza general; según otra, son sensaciones primeras. Pero, de hecho, una indagación, para que tenga aquel resultado completamente satisfactorio llamado demostración, tiene sólo que empezar con proposiciones perfectamente libres de toda duda actual. (Pierce, 1988, P 184) El cartesianismo considera que es en la conciencia individual donde podemos encontrar esa certeza que debe ser el punto de partida del conocimiento. Sin embargo Pierce mantiene que comenzamos a pensar desde nuestros prejuicios, desde nuestras creencias, que admite en un momento dado **una**

comunidad y que ningún individuo singular puede ser juez absoluto de la verdad. Individualmente no podemos confiar razonablemente en alcanzar la filosofía última a la que aspiramos, sólo la podemos buscar, por tanto, por la comunidad de los filósofos (Pierce, 1988, Pp 88-89).

La escuela tradicional se apoya en una concepción de la experiencia improblemática y acumulativa, tal y como la consideraba el positivismo lógico (y Descartes y la filosofía moderna también). El positivismo consideraba haber hallado el método científico en la inducción, pretendían también tener en la verificación la herramienta necesaria para eliminar todos los pseudoproblemas (entre los que destacan los supuestos metafísicos y filosóficos) y creían en la posibilidad de un lenguaje científico capaz de referir de un modo neutral y objetivo. Con Popper el método hipotético-deductivo sustituye al inductivo, la falsación a la verificación y se sigue suponiendo, como en el neopositivismo, que es posible una experiencia improblemática y neutral. Así las cosas, los datos puros, junto con la lógica y las matemáticas, son los ingredientes necesarios del conocimiento. Un conocimiento acumulativo, recogido en los libros de texto, que los estudiantes deben aprender y los profesores transmitir.

Si fuese posible un lenguaje neutral de datos sensoriales, como pretendió Descartes, o un vocabulario básico, como pretendieron los neopositivistas, en definitiva, si existiese una experiencia neutral, una correspondencia biunívoca entre estímulos y sensaciones o bien las oraciones de reducción fuesen capaces de ejercer la función que pretendían los neopositivistas, tendríamos los "datos puros" necesarios para construir ese conocimiento neutral, objetivo, acumulativo... y no sería necesaria una renovación de la educación. Además, lo que Kuhn llama "la posición filosófica tradicional" (en términos de Pierce, el error cartesiano) sería el fundamento último de la investigación científica. Huelga decir que todo esto es uno de los mitos que no escasean en el seno de la ciencia.

La diferencia que plantea Kuhn entre el contexto de descubrimiento y el de justificación sí ha sido ampliamente difundida. Pero no ha corrido la misma suerte la diferencia que también plantea con el contexto de la pedagogía. Sus planteamientos guardan un sorprendente paralelismo con los del pragmatismo

americano, a pesar de haber tenido desarrollos diferentes. La comunidad de investigación es la alternativa a la mente individual cartesiana. Y esto no es sólo una cuestión epistemológica; también es una cuestión pedagógica. Dewey se propuso llevar el patrón de la investigación científica (que no los resultados acabados de las ciencias) a las aulas (Dewey, 2000). Y pretendió además conectar este modelo de racionalidad con un proyecto político: la democracia radical (Dewey, 2002).

Matthew Lipman considera que es en la indagación filosófica donde el concepto de **comunidad de investigación** alcanza su plenitud. La filosofía es la herramienta privilegiada para abordar esa profundización en los supuestos, los valores, los marcos conceptuales... que subyacen al quehacer científico y que las propias disciplinas científicas no tematizan. Hay también en el Proyecto FpN un compromiso explícito con los valores democráticos y la comunidad de investigación es un modelo de educación en valores holístico, capaz de superar los límites tanto los modelos demasiado sesgados hacia los aspectos racionales y que ignoran otras dimensiones, como los que se centran sólo en los aspectos emocionales y afectivos (Daniel, 1992).

1. 2 JOHN DEWEY.

La noción de organización de materiales a través de novelas en lugar de textos se desarrolla a partir de: John Dewey (the child and the curriculum). Dewey y el pragmatismo es otra de las corrientes de pensamiento que influye en Lipman, esta corriente plantea al pensamiento como una herramienta para lograr una acción más efectiva y como un método para pensar con claridad. Para Dewey, la función del pragmatismo como una posición mediadora entre dos extremos, es la de un "feliz armonizador", la de un mediador y reconciliador para hacer menos rígidas las teorías, no teniendo prejuicios, dogmas, ni cánones rígidos sino que examinando cualquier hipótesis y considerando cualquier evidencia.

John Dewey, consideraba que para tomar en serio la filosofía, se debe reconstruirla y reformarla para transformarla en una forma de actividad intelectual, y con esto llegar a lo que él considera actitud científica o inteligencia crítica, en donde se disfruta de la duda, y a la vez, es una técnica para hacer un uso productivo de la duda convirtiéndola en operaciones definitivas de cuestionamiento e indagación. La comunidad de diálogo va encaminada a esta inteligencia crítica, a través de las intervenciones reflexivas, creativas, críticas y analíticas de las y los participantes. La inteligencia crítica de la que habla Dewey no le rinde culto a ninguna autoridad o teoría filosófica; lo que le interesa es el enriquecimiento de la experiencia humana y el alivio de las tribulaciones de la humanidad, esta inteligencia genera que los seres humanos puedan controlar de mejor manera las condiciones que los rodea; esta se enriquece con la experiencia humana, que debe compartir e involucrar las dimensiones morales y sociales, es decir llevarla a la acción política y social o abordarlos para resolver y aliviar problemas de la humanidad, siendo participantes de la democracia.

Para Dewey, el cambio social es fundamental y debe ser producto de las influencias de las acciones de los seres humanos sobre la sociedad y sobre el mundo, y los medios fundamentales para llevar tales acciones y lograr la democracia creativa son la educación y la discusión, así como el diálogo.

La contribución de DEWEY es de reconocerse, pues en su prestigio en filosofía de la educación, fue quién previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos, cambiar el método, por uno que estimule mejor la reflexión del mundo mediante su experiencia vital, no a través de un texto disecado, en donde únicamente se busca el desarrollo de habilidades como el de leer y escribir bien, y en último de los caso termina uno adoctrinándolos en los valores. La contribución de DEWEY, al considerar que los niños/as, no son unos angelitos/tas, sino seres con tantas promesas de creatividad, llevó a: GEROME BRUNER a considerar que la herencia cultural de la humanidad puede enseñarse con total integridad en cada curso, y MICHAEL OAKESHOTT, agrega que debe ser en todas las disciplinas, y debemos

aprender los lenguajes de estas disciplinas para poder interactuar en las conversaciones, WITTGENSTEIN y RYLE, dicen que las conversaciones se deben hacer sobre el propio pensamiento, y ampliándolo más BUBER, considera que se debe hacer a través del diálogo.

Muchos de los errores o descuidos que tienen las escuelas, es tratar que los alumnos/as respondan de maneras lógicas, cuando a ellos/as no se les ha enseñado a pensar lógicamente, esto es una gran y grave contradicción. Si la educación tiene como meta lograr que niños/as sean razonables, entonces habría que sacar a luz y cultivar en cada materia las habilidades del razonamiento. Y el aula debería dedicarse a razonar, investigar, autoevaluarse, hasta convertirse en una comunidad que explora los temas sin dejar de corregirse a sí misma, en la que los maestros/as sean expertos tanto en fomentar la reflexión como en implicarse en ella, y es precisamente aquí en donde la filosofía trata de demostrar su justo lugar dentro del currículum a los educadores y a las educadoras.

Pero saber filosofía no es lo mismo que saber filosofar; aplicar la filosofía no es lo mismo que hacerla. La filosofía debe ser un estilo y forma de vida, como lo vivía SÓCRATES. Defender a la filosofía dentro de las escuelas básicas, es una tarea que debe de corresponder a todos los educadores/as, ya que ni el propio DEWEY, filósofo de la educación llegó a defenderla, debido a que muchos lo consideraban difíciles para los niños, frívolo y peligroso. Pero PLATÓN, no la consideraba así, él siempre se encontraba en diálogos filosóficos con jóvenes y adultos. Al igual SOCRÁTES, no establece en ninguna parte que no se puede filosofar con gente de diferentes edades, porque hacer filosofía no es asunto de edades, sino de capacidades para reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que uno le parece importante.

1. 3 WITTGENSTEIN Y RYLE.

La noción de facilitar la filosofía en un lenguaje ordinario surge de G. Ryle y L. Wittgenstein.

Ludwig Wittgenstein considera al lenguaje como fundamental para los aprendizajes: "los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo". Para este autor, la comunicación —específicamente la habilidad de comprender y aplicar el lenguaje— es un componente vital en la reciprocidad o interdependencia que existe entre uno mismo y los otros. Las relaciones de interdependencia, reciprocidad y cooperación, se establecen en primer lugar por medio del lenguaje y se mantienen por medio de ella. Nuestras respectivas necesidades y deseos son comunicados por medio del lenguaje.

Por medio del lenguaje los niños/as son capaces de explorar las polaridades de su propia experiencia: similitud y diferencia, bien y mal, correcto e incorrecto, presencia y ausencia, pasado y futuro, real e imaginario. El lenguaje les hace posible comprometerse con la reflexión y la comunicación: media entre las personas y el mundo.

En la comunidad de diálogo los estudiantes se comprometen de formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compartirse y a ser accesibles a otros. Ellos/as comprenden que así como sus propias ideas son importantes, también lo son las ideas y pensamientos de los otros. Y a medida, que la comunidad se desarrolla, se van dando cuenta que todos los pensamientos e ideas están conectadas entre sí, en muchos aspectos.

En síntesis, el lenguaje es central para la idea de ser una persona en el mundo y en armonía con él.

1.3 SOCRÁTES.

Lipman reconoce la función central que tienen los filósofos griegos como uno de los cimientos teóricos de Filosofía para Niños. Así, de Sócrates toma la idea de la **mayéutica**¹¹ como una metodología que ayuda a dar luz cosas nuevas. En la comunidad de diálogo, a través de la pregunta y la reflexión, se están dando cosas nuevas de manera constante. El método socrático buscaba no decir la verdad, sino buscarla y extraerla por medio de una serie de preguntas. Dentro de la comunidad de diálogo el facilitador, tampoco busca llegar a conclusiones específicas, su labor es provocar, motivar y facilitar los procesos de pensamiento y reflexión de las y los estudiantes en busca del pensamiento de orden superior (Pensamiento crítico, creativo y valorativo), y evitar caer en el pensamiento ordinario. La preparación del manual de ejercicios en forma de pregunta, los planes de discusión y las estrategias de búsqueda están en relación con este diálogo Socrático.

Si bien uno de los problemas que existen en los sistemas educativos es la presencia de niños y jóvenes que no son capaces de pensar por sí mismo de forma crítica, con sus compañeros y adultos; la filosofía proporcionará el alcance de estos objetivos educativos.

De acuerdo al Dr. Matthew Lipman y otros (1980), el propósito del programa de Filosofía para Niños es proporcionar a los niños y niñas, a través de cada novela filosófica, los medios para tomar conciencia de sus propios pensamientos y al modo en que sus pensamientos y reflexiones pueden funcionar en sus vidas. Las novelas, tienen ese objetivo a través del descubrimiento del pensamiento regido por reglas y mediante ejemplos de una diversidad de tipos de pensamiento no formales. Las novelas, proporcionan ejemplos de reglas y técnicas de indagación de tal forma que se animen los lectores y las lectoras a utilizar esas reglas por su cuenta.

¹¹ "Mayéutica: del griego maia; comadrona (arte de asistir a los partos y dar a luz). Dicc. de Filosofía, Julia Didier. Edit. Diana, México 1983, p. 197.

2. FUNDAMENTO PSICOPEDAGÓGICO.

2.1 PIAGET.

El desarrollo de habilidades de pensamiento se centro en Piaget. Matthew Lipman toma su descripción de los cambios cualitativos en la naturaleza del niño con la llegada de las operaciones formales como un elemento importante para introducir algunos de los aspectos más importantes de lógica formal aristotélica que se maneja en la novela del Descubrimiento de Filio Episteme, obra dirigida a niños y niñas entre doce y catorce años de edad.

La noción más importante de Piaget es la del desequilibrio cognitivo, afirmando que para que se genere el aprendizaje, es necesario crear un desequilibrio cognitivo en los educandos, y para ello, hay que obligarlos a cuestionar sus viejas ideas, sus supuestos y presuposiciones originales y que las transformen a la luz de nuevas evidencias que las cuestiona. En la comunidad de diálogo, se presenta regularmente esto, en donde los integrantes, se encuentran en constante búsqueda de entendimiento de lo que quieren decir sus compañeros, y de búsqueda de razones, argumentos, ejemplos y contraejemplos que pueda contradecir lo que un compañero/a sostiene.

Hay aspectos de la aportación de Piaget que son de incuestionable valor, como, por ejemplo, la distinción entre moral convencional y moral derivada de un código racional. Por moral convencional se entiende el hacer lo acostumbrado o lo que se nos dice que hagamos. Para justificar una regla se apela a la autoridad, sin poner en tela de juicio la validez del código en cuestión. Por código moral racional se entiende aquel que el individuo acepta fundado en razones y que aplica con reflexión, pensando que podría ser de otro modo. Se trata de un proceso de maduración que conduce de una moral heterónima a otra autónoma.

Del mismo modo, se produce en el individuo un tránsito del egocentrismo a la descentración, de lo subjetivo a lo objetivo. El juicio moral evoluciona

positivamente cuando progresa en este sentido: sale del centro del individuo hacia el encuentro con el otro; pasa de atribuir su punto de vista a los otros, a considerar otros puntos de vista distintos del suyo. Kohlberg defiende que en el desarrollo moral, el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio. Kohlberg pretende asimismo mostrar la universalidad de estas estructuras por las que atraviesa el razonamiento moral.

Sin embargo, por otro lado, tanto Piaget como Kohlberg parten del supuesto de que para alcanzar un determinado estadio moral es condición necesaria tener ya un estadio lógico de igual o superior nivel. El pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral.

De este modo, sólo se puede razonar abstractamente y considerar las relaciones entre sistemas, si el sujeto se encuentra en el estadio de operaciones formales; y sólo cuando esto se produce será posible un razonamiento moral que pueda ponerse en la perspectiva del otro o asumir su papel.

Con ello Kohlberg sostiene que los niños empiezan por concebir las reglas como algo dependiente de la autoridad externa; más tarde, perciben tales reglas como instrumentos para obtener recompensas y satisfacción de sus necesidades; después, como medios para la obtención de la aprobación y la estima social; posteriormente, como soportes de algún orden ideal, y, finalmente, como articulaciones de principios sociales necesarios para vivir en unión de otras personas.

Sin duda, todo esto viene a poner claramente de manifiesto tres cosas fundamentalmente: a) el desarrollo, en conexión con el medio, de estructuras universales que permiten la evolución de una moral convencional y heterónima a otra racional y autónoma; y b) la relación e interdependencia existente entre el desarrollo del pensamiento y el desarrollo moral; c) la existencia de unos estadios por los que todo sujeto ha de pasar en ese desarrollo estructural.

Si estos principios sobre el desarrollo de las estructuras morales pueden ser discutibles, mucho más lo es el cómo se realiza ese desarrollo. De hecho, una de las cuestiones que no consideró suficientemente Piaget es si la transición a través de las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral es sólo una cuestión de maduración psicológica o si depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar, como son el influjo social, las tradiciones familiares o el aprendizaje en la escuela.

Las críticas a Piaget se refieren a su concepción de las normas, a la relación que establece entre inteligencia y moralidad, a la función que atribuye a la autoridad y a la relación entre iguales en el proceso de desarrollo moral, a la infravaloración del influjo del estatus social de los sujetos, a la minusvaloración de las etapas heterónomas en el proceso evolutivo del juicio moral y a la relación precisa que establece entre las edades cronológicas de los niños y su capacidad de juzgar moralmente. La crítica más dura se refiere al enfoque evolutivo planteado en estadios unidireccionales e irreversibles.

Del mismo modo, la crítica específica al planteamiento de Kohlberg va dirigida en un sentido muy parecido. El carácter cognitivista de su teoría que puede descuidar otros aspectos como los motivacionales, la naturaleza de los estadios y niveles del desarrollo del razonamiento moral, ¿Son de naturaleza cuantitativa o cualitativa? ¿Son dimensiones continuas o discretas?, y sobre todo, su pretensión transcultural.

Frente a esta concepción demasiado estratificada y cerrada surgen otras opciones y planteamientos que pretenden explicar el crecimiento moral de una manera más integradora y más acorde con el papel que puede tener la interacción con el medio, en condiciones adecuadas que posibiliten la vivencia y la reflexión personal dentro de un marco de diálogo y búsqueda cooperativa.

En este sentido, el Dr. Lipman nunca estaría de acuerdo en que la reflexión ética sólo sea posible a partir de una determinada edad, los doce años, porque parte de la base de que cualquier edad es buena para hacer esta reflexión. Más aún, insiste precisamente en que es necesario comenzar esta reflexión a edades tempranas, para desarrollar de ese modo capacidades y destrezas que

luego es más difícil lograr. El niño puede pensar y es capaz de hacer filosofía, quizá más y con más apremio que en cualquier otra edad, porque su relación con el mundo y su urgente necesidad de situarse en él le hacen cuestionárselo todo. Lógicamente hace filosofía a su nivel, con su lenguaje, y busca respuestas válidas para él en ese momento. Carece del rigor y de los instrumentos cognitivos propios de edades superiores, pero es capaz de pensar y de extraer sus propias conclusiones, como, si no va a construirse un mundo con sentido.

Lipman no está de acuerdo con la férrea concepción que supone un escalonamiento progresivo de etapas estandarizadas y claramente fijadas para individuos y edades. Tales etapas no permiten entender la variabilidad existente entre los individuos, tanto en el sentido horizontal como vertical: ni en todos los sujetos se alcanzan los mismos estadios, por lo menos al mismo tiempo, ni todos poseen las mismas capacidades en un mismo estadio. En este sentido, el concepto de maduración no se hace depender tanto y tan exclusivamente del pautado e inflexible desarrollo físico, sino que se entiende en íntima conexión con el desarrollo social en un medio determinado.

El aspecto es donde centra su más clara crítica a Piaget, es donde considera que en el niño se produce un seudorazonamiento, consistente en una serie de juicios inmediatos que se suceden libres de toda lógica, y que hace que el pensamiento infantil está más cerca de la acción que de la abstracción, resolviéndose, en esencia, en puras operaciones manuales ilustradas mentalmente. Para Lipman, las consecuencias que esta hipótesis puede tener en el terreno de la educación moral son tremendamente graves y perniciosas.

Si se considera a los niños incapaces de una conducta moral guiada por principios, incapaces de tener razones para lo que hacen, incapaces de utilizar modelos de inferencia lógica, incapaces de un diálogo racional acerca de su conducta, entonces deben ser tratados como animales inferiores, o peor aún, como cosas... Por eso, la teoría de los estadios de 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.

En el mismo sentido, respecto a determinados psicólogos en clara alusión a Kohlberg, Lipman dice que llegan incluso a inventar elaboradas teorías del desarrollo moral que se validan a si mismas, en las que demuestran que los niños crecen naturalmente hasta tener unas nociones morales muy similares a las defendidas por los propios psicólogos. Obviamente, uno puede acumular una gran cantidad de evidencia a favor de semejante tesis; como teoría del valor es manifiestamente poco valiosa y en cada uno de los llamados estadios es posible que se de una conducta ética madura junto con un tipo de conducta menos responsable. Sin embargo, todas esas cosas son amontonadas como si fueran indistinguibles. Así, por ejemplo, los defensores de la teoría de los estadios no nos ofrecen ningún medio eficaz para distinguir entre conductas como el egoísmo y el amor propio, aunque el valor moral que se debe atribuir a ambas conductas difiere enormemente. La consecuencia es que el resultado pedagógico final de la teoría de los estadios es confundir y equivocar al profesor más que iluminarle en el adecuado papel que debe asumir en la orientación moral de sus alumnos.

Además de la teoría de los estadios, Lipman critica a Kohlberg su mentalismo y, por supuesto, la importancia que concede al uso de dilemas en la educación moral y la utilización que hace de ellos.

Respecto a lo primero, deja clara que una educación moral no debe dedicarse exclusivamente al ámbito del pensamiento, sino también al desarrollo de modelos de conducta. No se trata sólo de desarrollar el razonamiento, sino de hacer posible la aplicación coherente de Éste a la conducta.

Los programas que enfatizan el pensamiento moral son insuficientes. Su fallo consiste en que no alientan el desarrollo de modelos de conducta constructiva que conviertan la conducta moral en algo que los niños puedan fácilmente llevar a cabo cuando se plantea la necesidad. La educación moral no se limita a ayudar a los niños a saber qué hacer; debe mostrarles cómo hacerlo y darles la oportunidad de practicar el hacer las cosas que pueden

elegir hacer en una situación moral dada. En ningún área es tan importante el lazo entre la teoría y la práctica como en el área de la educación moral y, sin embargo, en ningún otro sitio es tan frecuente no tomarla en cuenta.

Lipman está en desacuerdo con Kohlberg al conceder a los dilemas morales como el papel central en su sistema. Para Kohlberg son el instrumento y la técnica adecuada para conseguir el pretendido desarrollo del razonamiento moral. El razonamiento moral, al igual que cualquier otro tipo de razonamiento, se activa y ejercita cuando encuentra situaciones de conflicto. Por ello, el dilema, al presentar una contraposición de valores, es el instrumento más apto para lograr el desarrollo del razonamiento moral. Lipman, sin embargo, resta importancia a los dilemas morales, por dos razones fundamentalmente:

- a) Porque, tal como se presentan, están más próximos a una clarificación de valores que a un debate en profundidad.
- b) Porque no permiten considerar todas las posibles alternativas que pudieran presentarse en una respuesta abierta.

Lipman rechaza los dilemas porque como se viene diciendo, limitan la posible respuesta, limitando a la vez, al sujeto y lo colocado entre la espada y la pared. Esto convierte al dilema en un instrumento bastante discutible y problemático que, lejos de posibilitar los poderes creativos de los niños en el pensamiento y en la acción, los cite y circunscribe a unas limitadas e insalvables condiciones que determinan sus respuestas.

El uso de dilemas morales en el aula puede ser bastante problemático según Lipman. Los dilemas se elaboran dejando arbitrariamente al margen opciones significativas y limitando las restantes a aquellas que se contradicen en si mismas o son contradictorias con las demás. En contextos de laboratorio se emplea esta técnica para determinar cómo se comportarían los sujetos si se neutralizara su poder de razonamiento y se les dejara frente a sus dispositivos instintivos o emocionales. En el aula, esa técnica, si no va acompañada de la exploración de alternativas racionales, puede tener poco valor educativo.

El dilema podría tener valor educativo si permitiera buscar salidas alternativas, nuevas, creativas y racionales. Pero esto plantea dos objeciones:

a) habría quienes dirían que esto es salirse por la tangente y no abordar el dilema en todo su realismo y crudeza.

b) Y habría quien diría que no se trata de buscar alternativas racionales, sino de reconocer que las circunstancias que intervienen y crean el marco de todo conflicto son tan diversas e imprecisas, que es absurdo querer reducirlas a un supuesto abstracto, con lo cual el dilema es un constructo teórico que no tiene valor ni como simple ejercicio mental.

Quizá ambas posturas son extremistas por exceso y por defecto, y la afirmación inicial sigue teniendo valor: el dilema puede ser un instrumento educativo válido cuando no ciñe ni restringe la respuesta y cuando permite un debate razonado sobre las nuevas posibles soluciones y circunstancias.

El dilema moral no es, pues, una simple clarificación de valores contrapuestos, sino un hecho conflictivo, real o hipotético, que puede posibilitar el diálogo en el aula, en toda la extensión y riqueza con que lo entiende Lipman. De hecho y contra la prevención de que parte Lipman respecto a ellos, muchos pedagogos, al hablar de los dilemas morales, los muestran como un instrumento válido para suscitar el diálogo entre los alumnos, y esto no como algo opcional sujeto a la discrecionalidad del profesor que quiera pedirlo, sino como una exigencia de su estructura y configuración como técnica de trabajo en grupo.

Las deficiencias que Lipman veía en los dilemas, podríamos reconocer en ellos un instrumento válido para suscitar el debate y la reflexión filosófica. Sin duda, con este fin, desempeñan un papel decisivo las cuestiones que acompañan al dilema. Son ellas las que lo abren y posibilitan el diálogo creativo y razonado.

Otra cuestión a tener en cuenta sería la edad adecuada para su utilización. Si hacemos caso estrictamente de los principios establecidos por Piaget y Kohlberg, el niño no puede razonar moralmente hasta haber adquirido la

plenitud de su capacidad lógico-formal y haber evolucionado a una autonomía efectiva que le permita enjuiciar desde sí mismo. Se supone que hasta ese momento los doce años aproximadamente, debería limitarse a recibir formación moral mediante la adquisición de determinados valores y normas que ha de aprender con la ayuda del educador. Hasta esa edad, por tanto, los dilemas morales estarían desaconsejados como material educativo, ya que estarían exigiendo al niño un tipo de operaciones para las cuales no está preparado ni lógicamente ni moralmente.

Desde la perspectiva de Lipman que se ha mencionado anteriormente, aunque sin el desarrollo completo de las operaciones formales y el pleno ejercicio de su autonomía, el niño es capaz de pensar, razonar y decidir la conducta más conveniente en función de unas reglas y principios que es capaz de establecer y entender. Según esta postura, y de acuerdo con ella, los dilemas, en la forma en que los hemos planteado, serían perfectamente útiles también en edades inferiores a las indicadas por Kohlberg.

Concluyendo ya, se podría decir que si, en principio, ninguna técnica de trabajo en grupo que permita la reflexión y el diálogo filosófico está por sí misma descalificada, no debe estarlo el dilema moral cuando se realiza con esta intención. El dilema moral puede ser un buen instrumento para propiciar un diálogo abierto y razonado, sugerente y creativo, siempre que no se quede en la demanda de una respuesta dicotómica y cerrada, con la obligación de elegir en medio de unas condiciones fijas e inamovibles.

2. 2 VIGOTSKY Y SU PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA.

El constructivismo se basa principalmente en la idea de que el niño debe dejar de ser un recipiente pasivo en su proceso de aprendizaje y convertirse en autor dinámico dentro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Vigotsky, Psicólogo ruso, el lenguaje es un medio de comunicación social íntimamente ligado con el desarrollo de la inteligencia. El desarrollo del pensamiento no es posible sin lenguaje. Según Vigotsky, los procesos psicológicos superiores, aparecen en la persona, primero en forma interpersonal y después intrapersonal. Esto quiere decir que el bebé desarrolla procesos psicológicos desde el momento en que la madre comienza a interactuar con él. Aprende a dar significado a su propia experiencia a través de la forma en que otras personas cercanas interactúan con él, ya sea hablándole o ayudándole a explorar el contexto en donde se encuentra. Conforme va apareciendo el habla, el niño comienza a expresar de manera verbal sus necesidades y a interactuar con las personas que le rodea. Una vez que se hace consciente de la función del lenguaje para dar sentido a su experiencia y entender el ambiente que le rodea, a través de la interacción con otros/as, el niño es capaz de internalizar el lenguaje que ha aprendido y pensar internamente.

En la comunidad de diálogo, los aportes de Vigotsky se destacan en la importancia que tiene la interacción entre personas para el desarrollo del pensamiento. En esta comunidad, los niños/as expresan sus ideas, los demás escuchan, comentan y manifiestan estar en desacuerdo o en acuerdo con lo que dicen a través de argumentos o razones, y esto conlleva a la autocorrección y a construir nuevos conocimientos.

La zona de desarrollo próximo es otra de las contribuciones de Vigotsky, en donde el desarrollo del pensamiento es más productivo con la mediación de otros, que enfrentando solos las tareas intelectuales. La comunidad de diálogo es un espacio en donde se presenta de manera constante la propiciación del desarrollo y la modificabilidad cognitiva de los participantes con la mediación del facilitador con los integrantes de la comunidad por medio de sus comentarios, ejemplos, contraejemplos, relaciones e inferencias sobre las ideas que se expresan en el grupo (Eugenio Echeverría, 2004).

2.3 DAVID P. AUSUBEL Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

El aprendizaje que se desarrolla dentro de la comunidad de diálogo a través del programa de FpN es un aprendizaje considerablemente significativo, en donde constantemente se dan las interacciones de experiencias con los integrantes a través del diálogo filosófico.

El aprendizaje significativo es muy diferente a los aprendizajes establecidos que se dan por simple repetición. En la comunidad de diálogo los contenidos que se valoran, se discuten y se reflexionan, son contenidos que se derivan directamente del interés de los estudiantes. En la comunidad de diálogo los alumnos/as elaboran sus propias preguntas de acuerdo a sus intereses y de manera democrática escogen qué pregunta se discutirá. A través del diálogo se dan cuenta de que sus demás compañeros/as no piensan igual sobre el tema en discusión, y esto los obliga a revisar sus ideas, a escuchar la sus compañeras/os, a esforzarse por encontrar ejemplos, contraejemplos o razones que apoyen sus puntos de vista, a contextualizar el diálogo, imaginándose situaciones en las que se identifica ya sea él o sus compañeros. Es de esta forma como se da el aprendizaje significativo de una manera cotidiana en la comunidad de diálogo.

2. 4 JEROME BRUNER Y EL ANDAMIAJE.

El andamiaje consiste en proporcionar al niño/a los apoyos necesarios para lograr la realización de una tarea. Un andamio es una estructura de madera que se utiliza en las construcciones, y se va retirando conforme se va avanzando. Los niños/as en un principio necesitan de varios andamios para conseguir sus objetivos. Pero poco a poco el adulto se los va retirando hasta que ya no necesitan de ayuda para que realizar sus tareas.

La comunidad de diálogo proporciona a los alumnos/as herramientas de pensamiento, para que piensen por sí mismos y se conviertan en seres creativos, analíticos, críticos y valorativos. En esta comunidad, el diálogo y la participación de los otros sirven de andamio para construir sus propias conceptualizaciones a partir de ideas y reflexiones de sus compañeros/as.

2. 5 PAULO FREIRE Y SU PEDAGOGÍA CRÍTICA.

Paulo Freire (1975), dice que la verdadera educación es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

Freire, se esforzaba por concienciar a la población a través de la palabra generadora, y ésta se compara con la misión del facilitador de la comunidad de diálogo para ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia social. La intención de la comunidad de diálogo, es que lo que se resuelva ahí, también se refleje en otros contextos más amplios, encaminados a la congruencia en lo que se piensa, se dice y las acciones o comportamientos fuera de la comunidad de diálogo.

Para Freire, la educación es una práctica de libertad encaminado hacia la realidad para transformarla por medio de la solidaridad y la concientización. Freire, estaba en contra de la educación domesticadora que se opone a que se enseñe a los estudiantes a pensar y a que sean críticos. La educación actual es objeto de manipulación para mantener las estructuras de dominación de la sociedad, y bajo este modelo, la educación bancaria encaja muy bien, en donde no educa sino únicamente acomoda a los estudiantes a la sociedad globalizada.

En concordancia con Freire en una educación liberadora, Lipman propone la propuesta de FpN, en donde los estudiantes se vuelven más autónomos a lo largo del proceso y a través de contestar preguntas filosóficas, van introyectando o proyectándose al tipo de mundo sobre el cual quieren vivir y sobre el tipo de persona que quieren llegar a ser. Y con esto, construyen un proyecto personal y social. Tanto Freire como Lipman comparten la idea de pasar las ideas a la acción, así como el desarrollo de una responsabilidad social por medio de una conciencia social. Filosofía para niños, también pretende hacer de la educación una práctica transformadora con la formación de niños/as críticos con una preocupación por la justicia social.

2.6 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA ENSEÑANZA RECÍPROCA..

El aprendizaje cooperativo ha sido abordado por diversos autores, uno de ellos ha sido Robert Slavin; uno de los más importantes aportes del aprendizaje cooperativo, es que facilita el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes. El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo que involucra a un número pequeño de estudiantes en una tarea común.

La enseñanza recíproca, también se relaciona con el aprendizaje cooperativo y esta estrategia se asemeja al aprendizaje cooperativo; pero esta se trata en el potencial que un estudiante puede transmitir a otro en el proceso de aprendizaje. En la enseñanza recíproca, los estudiantes que han comprendido mejor la explicación, lo extienden o exponen a quienes todavía no le han entendido o no les ha quedado muy claro. En la comunidad de diálogo, se manifiesta de manera constante estos tipos de aprendizaje, en un ambiente de respeto, de confianza, de tolerancia, de cuidado y preocupación por cada uno de miembros de la comunidad.

CAPÍTULO III: EL PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO.

A Lipman le interesa que cada miembro en la comunidad de diálogo se forme como una persona crítica con conciencia social, capaces de emitir juicio dentro de un pensamiento de orden superior, éste pensamiento lo constituyen: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento valorativo.

1. PENSAMIENTO CRÍTICO.

La lógica juega un papel prioritario dentro de este tipo de pensamiento, debido a que es racional, exigiendo coherencia y congruencia en el discurso, y facilitando el desarrollo de argumentos formales correctos y verdaderos, es sistemático, organizado y ordenado, pero se complementa con el pensamiento creativo y valorativo, para alcanzar el pensamiento de orden superior.

El pensamiento crítico, es **sensible al contexto**, porque el pensador crítico evalúa y analiza las características de un contexto determinado, desde sus particularidades, y basándose de esto determina, lo cual conlleva a la vez, a estar concientes, que las respuestas no funcionan de la misma manera en cualquier contexto, aunque sean muy minuciosas las diferencias, exige una respuesta diferente.

El pensamiento crítico **se basa en criterios** porque cada vez, que juzgamos, actuamos o llevamos a cabo tal acto, tenemos razones, por las cuales realizamos tal juicio y lo podemos expresar si se nos demanda.

El pensamiento crítico también **es autocorrectivo**, porque el pensador crítico pone en la comunidad de diálogo sus ideas y los miembros de la comunidad la analizan, si los miembros de la comunidad están en desacuerdo, ellos exponen sus ideas y dan sus razones y la persona a quien se le refuta su idea, escucha, trata de entender a su interlocutor y se autocorriga al escuchar tales argumentos.

2. PENSAMIENTO CREATIVO.

El pensamiento creativo promueve la libertad de movimientos del pensamiento y privilegia la espontaneidad. Es autotrascendente, trata de ir más allá de lo establecido o de lo que se da por hecho que así es o debe de ser. Innova y sale de lo común y rutinario, sin dejarse limitar por el contexto mismo, tratando de ser siempre original y estético, en donde pasión e intuición se conllevan.

El pensamiento creativo promueve la imaginación, la búsqueda de alternativas y privilegia la espontaneidad. Para este tipo de pensamiento es importante explorar y desarrollar las intuiciones y las corazonadas. Está más cerca de las emociones que el pensamiento crítico, que prefiere el análisis riguroso antes de actuar, mientras que el pensamiento creativo puede ponerse en movimiento por un impulso de inspiración del artista.

El pensamiento creativo es originario, origina cosas; es mayéutica, ayuda a dar luz a las cosas nuevas. Su ideal riguroso es la belleza. Cultivar la sensibilidad estética de las personas es su misión del pensamiento creativo.

Este tipo de pensamiento cultiva las nuevas ideas, las nuevas posibilidades y nuevas alternativas. Este pensamiento está dirigido a la construcción de juicios, pero esta estructurado por parámetros diferentes de los que determinan el pensamiento lógico o crítico.

Un pensador creativo puede quebrar deliberadamente las reglas lógicas y gramaticales o ampliar las convenciones de la música y el arte, precisamente porque está intentando construir nuevas formas de mirar las cosas.

El pensador creativo no se interesa tanto por la autocorrección sino por la expresión propia de o la "autotrascendencia": "...ir más allá... de lo que ha sido, para que no se repita" (Lipman 1995). El pensamiento creativo es un aspecto del crecimiento personal: un impulso interior, no solamente una reacción a las convicciones o a la tradición.

Como la filosofía alienta a quienes piensan por sí mismos, y al mismo tiempo depende de ellos/as, implica una dimensión de libertad, la capacidad de tomar lo que uno aprendió y relacionarlo con la propia experiencia de nuevas formas.

El pensamiento creativo impregna la indagación virtualmente en todas las etapas. La aptitud del niño pequeño para imaginar nuevas posibilidades, alternativas y pensar creativamente puede ser aún más valiosa que la mayor experiencia y sofisticación lingüística de su contraparte madura.

Un pensador creativo puede ser capaz de desarrollar la empatía, poniéndose en el lugar del otro y ponerse a pensar desde perspectivas diferentes.

3. PENSAMIENTO VALORATIVO.

Este tercer elemento del pensamiento de orden superior, como tal, proporciona la dirección ética-valorativa. Describe el tipo de persona y sociedad que se pretende con el trabajo en la comunidad de diálogo con niños/as y adolescentes. Y la comunidad de diálogo como espacio democrático, se basa en este concepto de democracia, compartiendo el pensamiento valoral. Dentro del diálogo democrático, se disipan conflictos, en donde comparte y se apoya de los otros dos tipos de pensamientos, el pensamiento crítico y el creativo.

El pensamiento valorativo es un tipo de pensamiento que se preocupa por el cuidado del otro y es sensible al contexto. Este pensamiento no sólo valora, también estima, aprecia y se preocupa por los sentimientos y las emociones. Además, es un pensamiento práctico que implica acción, transformación y cambio de la realidad.

El pensamiento valorativo también es un pensamiento de cuidado, en la cual no sólo significa estar preocupado por la propia forma de pensar o por asuntos de importancia sino que también va enfocado en aquello que respetamos y apreciamos su valor.

El cuidado se manifiesta como un tipo de pensamiento valorativo cuando efectúa operaciones cognoscitivas, tales como la búsqueda de alternativas, el descubrimiento o invención de relaciones, la institución de conexiones entre conexiones y la apreciación de diferencias.

John Dewey ha señalado que debemos distinguir entre asignar un valor y apreciar, tener en estima y estimar, entre valorar y evaluar. Valorar es apreciar, abrigar/estimar, preocuparse por; evaluar es calcular el valor de algo. El pensamiento valorativo también aprecia: no hay asignación de valor que no contenga apreciación y no hay apreciación que no contenga un valor.

Apreciar algo es ponerle atención a lo que nos interesa, a lo que es de importancia. No importa la aparente circularidad: aquello que nos interesa es de importancia es de importancia precisamente porque le ponemos atención. Al apreciar nos damos cuenta que las cosas en la naturaleza no son ni mejores ni peores que otras cosas, pero cuando las comparamos y contrastamos desde determinadas perspectivas, ponemos atención y, por lo tanto, valoramos sus similitudes y diferencias. En sí, una rosa no es ni mejor ni peor que un clavel, un río no es ni mejor ni peor que un mar. Es sólo en determinados contextos que los experimentamos relacionamente y, por lo tanto, valorativamente.

El Pensamiento valorativo también tiene una carga de afectividad. En vez de asumir que las emociones son tormentas psicológicas que bloquean la clara luz del día de la razón, uno puede concebir las emociones como formas de **juicio** o ampliamente como formas de pensamiento.

Las emociones son un tipo de pensamiento valorativo. Como cualquier tipo de pensamiento pueden ser erróneas: incluso Aristóteles y Rousseau insistieron en que uno puede tener emociones equivocadas, como por ejemplo, la excesiva preocupación por la propiedad o reputación... Uno tendrá que aceptar que si las emociones no están presentes, tampoco está completamente presente el juicio... Significa que para representar ciertos tipos de verdades uno debe representar las emociones. También significa que para comunicarle

al lector ciertas verdades, uno tendrá que escribir de tal forma que despierte las emociones del lector.

A la educación moral no puede subestimarse. El enfoque educativo para la enseñanza del pensamiento tiene que incluir un pensamiento afectivo. Considere el ejemplo en donde observa que a una ancianita está siendo maltratada y usted está indignado ¿Su indignación se califica como pensamiento? Es posible que su indignación conlleve el conocimiento de que de abusar de alguien inocente o injustamente es incorrecto, y conlleva el conocimiento adicional de que la indignación que usted siente está justificada o tiene razón de ser. Con frecuencia nuestras acciones morales prosiguen directamente a nuestras emociones. Si uno odia, uno se conduce destructivamente, si uno ama, uno se conduce amigablemente.

Al pensamiento valorativo también se le puede calificar como un pensamiento activo, activo en el sentido o en el contexto para referir acciones que son al mismo tiempo formas de pensar. Ejemplo de esta forma de pensamiento activo, cuidadoso o valorativo, es cuando las personas tratan de conservar su apariencia o su juventud; están tomando medidas (acciones) para salvar las cosas de la corrosión del tiempo.

La empatía juega un papel importante dentro del pensamiento valorativo. El término empático tiene una amplia gama de significados: una de ellas es cuando nos ponemos en la situación del otro y experimentamos las emociones de esas personas como si fueran las nuestras. Visto de esta manera, la importancia del término es principalmente ética. Es decir una forma del pensamiento valorativo o del cuidado es salirnos de nuestros propios sentimientos, perspectivas y horizontes y, en su lugar, imaginar que tenemos los sentimientos, perspectivas y horizontes del otro.

En un acto empático el hecho de que nos pongamos en el lugar del otro no quiere decir que aceptemos la evaluación del otro: Aún tenemos un juicio por emitir. Pero ahora tenemos mejores razones y el juicio que emitimos puede ser más sólido.

4. DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.

Desde los paradigmas teóricos, han existido diferentes posturas sobre cómo desarrollar las habilidades de pensamiento, hay quienes se interesan por elevar la calidad de las técnicas del pensamiento y su aplicación en situaciones concretas; hay quienes están interesados en estimular las facultades del pensamiento abstracto y la reflexión y algunos que buscan desarrollar la inteligencia en las personas que por diversas circunstancias han sufrido cierto retraso (Maclure y Davis: 1994:12).

A estas opciones se adscriben una serie de programas específicos de desarrollo de habilidades y entre estos programas para enseñar a pensar se encuentran:

4.1 PROGRAMA PRO®ULA.

El programa Pro&Regula en sus niveles 1 y 2, nace con la intencionalidad de aportar una herramienta de trabajo integrable en los procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianos del aula. Aporta al profesor una metodología secuenciada para favorecer la enseñanza de los procedimientos para la "regulación en el aprendizaje" de los alumnos, al trabajar las actividades ordinarias de las áreas curriculares instrumentales.

En cuanto a los alumnos y las alumnas, les aporta diferentes actividades similares a las realizadas cotidianamente en las áreas del conocimiento, proponiéndoles una forma alternativa y reflexiva para su realización. Para ello, se les "guía por el camino cognitivo que deberían seguir para su realización.

El pro®ula, pretende ayudar a construir en los alumnos y las alumnas el conocimiento condicional que favorecerá el proceso de regulación en el aprendizaje, en distintos aprendizajes procedimentales. (De la Fuente, 2000).

4.2 PROYECTO DE INTELIGENCIA HARVARD.

Se basa en las analogías como un instrumento poderoso del pensamiento creativo. Considerando a las analogías para estructurar el pensamiento inductivo, éstas constituyen, frecuentemente, puntos de partida críticos para tareas tales como formular hipótesis científicas y generar invenciones, expresarse con colorido y convicción, e interpretar mucho de lo que vemos y oímos. El objetivo que se persigue en esta unidad es introducir a los alumnos en la estructura y lógica del razonamiento analógico. (Meguia, 1994).

4.3 EL PROGRESINT.

Es un programa de mejora de la inteligencia. Es un proyecto abierto, de límites muy amplios y flexibles para que quepan en él nuevas ideas que se vayan incorporando y para asumir la complejidad de lo que se denomina. Inteligencia.

Sus mismos objetivos le hacen inevitablemente integrador. Inevitablemente, porque pretende enseñar (psicología del aprendizaje), en edades cronológicas diferentes (psicología evolutiva), a mejorar la inteligencia (psicología cognitiva), evaluando objetivamente los logros (psicometría). El sujeto de aprendizaje es uno, a pesar de la multiplicidad de teorías, y en la práctica educativa es imprescindible actuar de manera integradora. Objetivos: - introducir relaciones familiares como vehículo para aprender sistemas cuyos elementos, y el parentesco entre ellos, son conceptualmente definidos. - Estimular los conceptos previamente adquiridos, así como ampliarlos mediante su aplicación a situaciones nuevas. Vocabulario: Parentesco, Símbolos, Código, Conceptos, Familia nuclear. Operaciones: Diferenciación, Descodificación, Integración, Pensamiento hipotético, Pensamiento inférencial o deductivo. (Yuste, 2002).

4.4 PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL (PEI).

El Programa de Enriquecimiento Instrumental creado por el Dr. Feuerstein se basa en las relaciones familiares. El instrumento de Relaciones Familiares se centra en un sistema conceptualmente definido que vinculan entidades o categorías separadas. El parentesco se usa como vehículo para enseñar a los estudiantes relaciones simétricas, asimétricas, verticales, horizontales y jerárquicas. El instrumento también acentúa la necesidad de una definición operacional de los conceptos y las condiciones necesarias y suficientes para la inclusión o exclusión en las categorías. En todas las tareas existe el requerimiento inferencial y su uso para justificar las conclusiones sobre la base de la evidencia lógica.

En estos últimos años se están haciendo numerosos esfuerzos para desarrollar programas para la enseñanza en las aulas que ayuden a desarrollar y aumentar las habilidades del pensamiento. Algunos de los programas desarrollados están muy influidos por las teorías del desarrollo cognitivo. Nickerson et al (1998).

Actualmente el Programa de FpN se aplica en más de cincuenta países de todos los continentes, el programa no pretende convertir a los niños en filósofos profesionales sino desarrollar y mantener viva en ellos una actitud crítica, creativa y cuidadosa (http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_activ.htm). Bajo este Programa se concibe al aprendizaje escolar como un "Proceso de construcción del conocimiento, cognitivo y complejo (de orden superior), sucesivo y recurrente, en el cual el alumno debe tomar diversas decisiones de cómo ejecutar dicho proceso de forma consciente (regularlo) para que se produzca una incorporación significativa del nuevo conocimiento ya existentes". Tal concepción se deriva de diversos autores, todos ellos con representaciones del aprendizaje que comparten una idea constructivista y cognitiva del mismo (Bruner, Ausbel, Mayer, Vygotsky).

Los desafíos que impone la sociedad actual a la educación, impulsan la preparación de alumnos capaces de desarrollar su capacidad crítica y reflexiva.

Justamente ese es el objetivo de la filosofía para niños, disciplina que ha ido ganando terreno en el mundo y que a través de un método amigable, basado en la literatura, tiene como uno de sus pilares centrales la formación de alumnos opinantes y respetuosos de las diferencias. Muchos programas se han centrado en el pensamiento y se han diseñado para enseñar a pensar, el supuesto es que una mejor comprensión del carácter del pensamiento mejorará la propia capacidad de pensar. En algunos casos el material está estructurado para ayudar al alumno a descubrir los principios; en otros casos los principios son presentados directamente (Nickerson, 1998). Lo que se enseña sobre el pensamiento procede de muchos campos –la filosofía, la lógica, la retórica, la psicología cognitiva, la lingüística, la teoría de la decisión- y trata varios temas: las capacidades y limitaciones cognitivas de los seres humanos, los problemas de razonamiento comunes y los efectos de la cultura sobre el pensamiento.

Lipman entiende habilidades de pensamiento como el conjunto de destrezas que se manifiestan dentro del pensamiento de orden superior. Esto significa que las habilidades de pensamiento las vamos a encontrar en el pensamiento crítico, creativo y valorativo.

5. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS (PRUEBA NUEVA JERSEY).

Con el propósito de evaluar la habilidades propuestas por Lipman, la Dra. Virginia C. Shipman, sicóloga e investigadora del Servicio de Examen Educativo (Educational Testing Service) de Princeton, Nueva Jersey, desarrolló, entre 1976 y 1981, la Prueba de Habilidades de Razonamiento (Nueva Jersey Test of Reasoning Skills) para valorar las operaciones elementales y esenciales del dominio de la lógica que se dan a través de la adquisición del lenguaje.

La prueba de habilidades de razonamiento de Nueva Jersey es un instrumento psicométrico diseñado para medir algunas de las habilidades de pensamiento que se desarrollan durante el trabajo en la comunidad de diálogo con Filosofía para Niños.

La prueba consta de cincuenta reactivos con las cuales se identifican varias habilidades de pensamiento que se ponen en práctica dentro de la comunidad de diálogo.

Lipman agrupa las habilidades de pensamiento que conlleva a al desarrollo del pensamiento de orden superior (crítico, creativo y valoral) en cuatro columnas de manera general en las que se insertan otras habilidades más específicas (habilidades de: razonamiento, indagación, formación de conceptos, traducción y transferencias), Lipman propone, las habilidades que a continuación se hace mención, pero es importante aclarar que estas habilidades no son las únicas sino que pueden existir otras. Estas habilidades son evaluadas con la prueba Nueva Jersey, en donde una vez evaluados, se puede uno percatar de las carencias o fortalezas de habilidades que poseen los alumnos/as:

RAZONAMIENTO	INDAGACIÓN	FORMACIÓN DE CONCEPTOS	TRADUCCIÓN Y TRANSFERENCIA
Conversión	Formación de hipótesis	Hacer distinciones	Saber escuchar
Hacer inferencias adecuadas	Proponer ejemplos y contraejemplos	Establecer conexiones	Ser sensibles a los sentimientos de los demás
Dar buenas razones	Cuestionar adecuadamente	Definir	Inferir Visiones del mundo
Realizar buenas analogías	Contrastar	Detectar similitudes	Tener imaginación moral
Detectar presuposiciones	Pedir evidencias	Ser razonables	Tener mente abierta
Pensar hipotéticamente	Demandar criterios	Relacionar, construir con la ayuda de los demás	Respetar a los demás
Pensar Silogísticamente	Ser sensible al contexto		Poner el ego en perspectiva
Detectar contradicciones	Autocorregirse		Seguir la indagación hacia donde ésta conduzca
Estandarizar	Crear alternativas		Cuidar por el crecimiento de los otros

En FpN, a través de las novelas, las ideas principales, los planes de discusión y ejercicios, se encamina al: a) Desarrollo del pensamiento crítico-lógico, b) Al desarrollo de las habilidades del pensamiento, c) A la construcción de conceptos y, d) Al desarrollo de valores.

5.1 HABILIDADES DE RAZONAMIENTO.

Las habilidades de razonamiento que propone Lipman, comprenden habilidades que tienen que ver con la lógica para tomar congruencia en la manera de pensar lógica, sistemática, ordenada y correcta (Eugenio Echeverría 2004). A continuación veremos algunas de estas habilidades, y también el equipo de investigación lo aborda más afondo dentro del Manual para Acompañar: "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir"

CONVERSIÓN DE ENUNCIADOS: Consiste en la habilidad para reconocer que los enunciados que comienzan con TODOS, si son verdaderos y que al invertirlos se convierten en falsos. Ej. "Todos los niños son seres humanos", pero esto no quiere decir que no "Todos los seres humanos son niños", si nada más se invierte el primer enunciado quedaría: "Todos los seres humanos son niños" y esto es falso. Para entender el mundo y la realidad en la que nos desenvolvemos es necesario desarrollar la capacidad para clasificar y categorizar los objetos que nos rodean.

HACER INFERENCIAS ADECUADAS: Es la capacidad para enfrentar un contexto determinado, reflexionar acerca de las circunstancias específicas de ese contexto y tomar una decisión correcta respecto a como responder de manera apropiada.

BUENAS RAZONES: Son relevantes si al ofrecerlas tienen relación con lo que se está defendiendo o apoyando, si se aporta más información para sustentar la opinión que sirve de evidencia y se basa en fuentes confiables.

Lago Bornstein y colaboradores (2006), en el Manual para Acompañar "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir", obra que es parte de este mismo proyecto de investigación, explica que a la hora de actuar y de tomar decisiones uno se basa en su forma de entender el mundo, en sus creencias y en lo que estima bueno, correcto adecuado, etc. Sin embargo, a veces actuamos sin preguntarnos por qué hacemos algo, en qué nos basamos y si tenemos argumentos o fundamentos que apoyen nuestro actuar. Es decir, a veces actuamos sin preguntarnos cuáles son las razones de nuestro actuar, por qué actuamos cómo actuamos. Pero, como dice el abuelo, siempre tenemos razones que *justifican, explican o fundamentan* nuestro actuar y por ello es importante preguntarse cuáles son estas razones. Conocerlas o explicitarlas nos ayuda a comprender por qué actuamos como actuamos y si realmente es correcto nuestro actuar. En este sentido es importante trabajar las *razones* de nuestro actuar, si son *buenas* o *malas* razones, si realmente *justifican* o *explican* nuestro actuar y lo hacen coherentemente con nuestra forma de pensar y nuestras creencias o si, por el contrario, hay cierta incongruencia entre nuestra forma de pensar y nuestra forma de actuar. Asimismo, es interesante trabajar la diferencia entre razones que apoyan y justifican nuestro actuar de razones que los excusan, es decir, entre auténticas razones y meras excusas.

Es evidente que no se puede dar una lista cerrada de las *buenas* y *malas razones*, pero si se puede trabajar con las alumnas y los alumnos criterios que les ayuden, en cada situación, a poder distinguir si las razones que se están manejando para explicar o justificar una acción son buenas, apropiadas o adecuadas y si no son meras excusas. Así, un primer criterio sería el de que la razón que uno maneje o presente sea *relevante* para el tema o la situación, es decir, que haya una conexión o relación clara entre la actuación o argumentación y la razón que se aporta como justificante.

Además, una buena razón debe ser lo suficientemente *fuerte* o *consistente* como para justificar nuestra acción o nuestro argumento.

BUENAS ANALOGÍAS: Realizar buenas analogías es la capacidad para proporcionar ejemplos de situaciones similares a las que se defiende y así justificar una opinión dentro de una discusión en la comunidad de diálogo. Por ejemplo: Las alas del avión son como las aletas de los peces.

DETECTAR PRESUPOSICIONES: Detectar presuposiciones subyacentes consiste en identificar lo que una persona supone cuando dice algo, pero no lo manifiesta directamente. Ejemplo: –“Estoy segura que aprobaré este año –dice Elena. Al fin y al cabo he venido aprobando todos los años anteriores”.

PENSAR SILOGISTICAMENTE: En el lenguaje ordinario realizamos este tipo de razonamientos muy a menudo. Desde que empiezan a hablar e incluso antes, los niños y niñas están usando tal tipo de razonamiento. Por ejemplo cuando un niño experimenta que cada vez que está sonriendo le hacen apapachotes y caricias, puede llegar a asimilar el razonamiento de “si sonrío entonces me hacen caricias” y cuando quiera que le hagan caricias sólo tendrá que sonreír para lograr que le acaricien. Aquí nos encontramos con un tipo especial de relación en el que se relaciona una serie de afirmaciones o premisas y se deducen de ellas una consecuencia. En este caso, la relación está enmarcada en una formulación o estructura especial, la forma silogística, que determina, en parte, la validez o no de las conclusiones.

En la *promesa* el jaguar le dice al hombre que “*si no me ayudas me moriré*” presentándonos una forma clásica de silogismo hipotético o condicional. Es decir una forma de razonar en que se plantea una premisa primera o condición “el recibir ayuda” y se afirma una consecuencia que inevitablemente ocurrirá si ocurre lo que se anuncia en la primera premisa, es decir, “el morir”. La forma exacta sería “si ocurre *X* entonces ocurre *Y*”. Es un silogismo importante porque nos permite deducir las consecuencias de nuestros actos y prever el futuro. Así, así, por ejemplo, si yo sé y es verdad que los perros muerden cuando les molestan, es decir “si molestas a un perro, entonces éste te muerde”, entonces yo puedo deducir que si molesto a un perro es casi seguro de que me va a morder. Esta forma de razonamiento es habitual en nuestra vida cotidiana y los chicos y chicas la conocen perfectamente, aunque no sean muy conscientes de que la

están usando. Así, por ejemplo, cuando el profesor les dice "si no te callas te vas de clase" o "si no estudias reprobaras la materia", lo que les está mostrando es una primera condición que de darse o no darse implicaría una consecuencia. Y el alumno o la alumna sabe a que atenerse, sabe cuáles son las consecuencias de sus actos.

PENSAR HIPOTÉTICAMENTE: Consiste en imaginar contextos o situaciones, analizar alternativas y predecir consecuencias. Por ejemplo: Qué sucedería si se meten a una piscina o alberca de dos metros de profundidad y sin saber nadar.

DETECTAR CONTRADICCIONES: Significa identificar cuando otra persona o uno mismo observa un comportamiento incongruente. Ejemplo: Uno que dice que le gusta jugar mucho al fútbol, pero nunca ha jugado un partido de fútbol.

Detectar contradicciones puede ser el inicio de darse cuenta, para así poder corregir un comportamiento que no es congruente con lo que se piensa y dice.

ESTANDARIZAR: Consiste en traducir del lenguaje ordinario al lenguaje de la lógica, y se llama estandarización o normalización a la transformación de enunciados del lenguaje ordinario al lenguaje de la lógica. Para ello los enunciados deben comenzar con alguno de los cuantificadores lógicos: todos, ninguno, algunos son y algunos no son.

Hacer una generalización es tomar un grupo de ejemplos de carácter similar e inferir que *todos* los ejemplos de ese tipo poseen ese carácter. Considere el ejemplo siguiente: la madera de pino flota. Podemos generalizar y decir "todas las maderas flotan". La generalización es una forma del razonamiento inductivo que a partir de unos cuantos casos o ejemplos intenta establecer una característica general.

Las generalizaciones pueden tener excepciones. De hecho, en el ejemplo anterior de "la madera flota" se puede presentar como contra-ejemplo o excepción el que hay un tipo de madera que no flota, como es el caso de la madera del ébano. Así, este ejemplo demuestra que la generalización "todas

las maderas flotan” es demasiado exagerada. Hablando con exactitud, debiéramos decir “casi todas las maderas flotan”.

A pesar de que a veces las generalizaciones pueden ser exageradas, erróneas o equivocadas, sería un error tratar de prescindir o contar totalmente de ellas. Generalizar es una de las maneras más útiles de que disponemos para expresar conexiones que creemos encontrar entre experiencias pasadas y presentes, y es una manera de simplificar la experiencia y facilitarnos la tarea a la hora de juzgar y valorar situaciones. Pero siempre hay que tener presente que se trata de aproximaciones, simplificaciones y que, por lo tanto, no pueden servir como pruebas o evidencias, no pueden ser consideradas como infalibles o seguras. De ahí que es importante que sus alumnos y alumnas aprendan a hacer generalizaciones, pero a que las hagan con buen juicio y mucha reflexión. Hay que evitar el decirles que nunca deben generalizar -seguirán generalizando de todos modos-. Si se les anima a evitar toda generalización sólo se logrará que no usen las generalizaciones durante la clase y les impedirá que piensen en las generalizaciones en forma reflexiva. Generalizar es, en realidad, un proceso bastante razonable, con la condición de que uno esté dispuesto a abandonar tal o cual generalización en caso de presentarse alguna evidencia que la invalide. Los estereotipos y los prejuicios nacen de generalización acerca de un grupo de personas en los cuales se toman algunos rasgos ya sean físicos o de comportamiento y, generalizándolos, los tomamos como características definitorias del grupo en su totalidad. De ahí que una buena manera de trabajar adecuadamente los mismos sea facilitando a sus alumnos y alumnas realizar buenas generalizaciones y evitar las abusivas.

5.2 HABILIDADES DE INDAGACIÓN.

Entre las habilidades de indagación está proporcionar ejemplos y contraejemplos para apoyar una opinión o argumento; los ejemplos son indispensables como elementos de clárificación. En ocasiones se tienen discusiones en las que se parece que no se avanza o se llega a nada, y cuando se dan ejemplos, todo se aclara. Los ejemplos contextualizan los elementos de un problema permitiendo analizarlo de manera más aclarar y concretar.

Dentro de comunidad de diálogo, el pedir evidencias y demandar criterios son habilidades que se desarrollan constantemente. Las evidencias para demostrar algún argumento pueden darse en forma de razones para defender a dicho argumento. Los criterios son conjuntos de razones que permiten juzgar, las que también se pueden evaluar cuando se ofrecen como evidencias para tratar de probar algo en la discusión y hay evidencias que son más confiables que otras. Con frecuencia la confiabilidad de la evidencia mostrada depende de la fuente proveniente.

FORMACIÓN DE HIPÓTESIS: Construir hipótesis es una destreza de investigación muy importante. Nos encontramos en situaciones problemáticas y buscamos modos de resolver el problema o la pregunta. Nos vienen a la mente diversas ideas, algunas de ellas bastante poco realistas e incapaces de comprobación. Sin embargo, aquellas que representan posibles soluciones, en el sentido de que podemos anticipar qué consecuencias ocurrirían si actuamos de acuerdo con ellas, se llaman hipótesis. Por consiguiente, una hipótesis es un posible procedimiento para resolver una situación problemática.

Más específicamente, nos encontramos en una situación problemática porque nos quedamos perplejos ante algunas cosas que advertimos. Por ejemplo, mientras vas en un carro en un día frío, de repente comienzas a escuchar un estruendo, como si la gente te estuviera tirando piedras. Pero luego, que si hubiese una tormenta de granizos, eso explicaría el sonido de objetos sólidos que golpean la parte superior del coche. De ese modo, has formulado una hipótesis que te permite enfrentarte al fenómeno sorprendente como un acontecimiento natural.

PONER EJEMPLOS: En un sentido, poner ejemplos, es lo contrario que generalizar. Cuando generalizas, vas desde ejemplos particulares hasta un concepto comprensivo que incluye a todos los casos que has encontrado, así como a otros que puedan ser de naturaleza similar. Cuando se pone ejemplos, se está tomando un concepto general y ofreciendo ilustraciones particulares de él. Por ejemplo, a partir de la visión de muchas personas

individuales, un niño puede formar la idea de "ser humano"; y un niño que posee el concepto de "ser humano" puede poner ejemplos.

Una persona que piensa sólo en ideas generales o abstractas y que tiene dificultad para encontrar ejemplos, tendrá problemas para demostrar a otros lo que quiere decir, porque es incapaz de demostrar la aplicación práctica de sus ideas. Es más, si no puede poner ejemplos de sus propias ideas, será igualmente incapaz de poner contraejemplos a las ideas de otras personas con las que está en desacuerdo. Por consiguiente se sentirá frustrado cuando tenga que demostrar por qué piensa que otras personas están equivocadas.

Muchos niños/as encuentran mucho más fácil poner ejemplos, del mismo modo que muchos adultos encuentran mucho más fácil generalizar que poner ejemplos. Ambas destrezas son importantes, y debe pedirse a los niños que desarrollen su capacidad en ambas. Ejemplo: Da ejemplos de personas que practican deportes para ganarse la vida.

DEMANDAR CRITERIOS: Siempre que emitimos un juicio empleamos criterios. Si miramos la torta que está en el horno y decimos: "ya está hecha", hemos empleado unos criterios que nos permiten distinguir entre una torta que está hecha y otra que no lo está, como el color del pan o el tiempo transcurrido después de haber introducido la torta. Si decimos: "María es guapa, ¿verdad?", las razones que tenemos para decirlo -como el que tenga una bella expresión o unos rasgos bellos- son nuestros criterios. Del mismo modo, si pensamos que una determinada persona es honrada, debe haber algunas cosas que sabemos de ella -su honestidad, su lealtad con los amigos, su respeto- que nos sirven de criterios para considerarla honrada.

La palabra "criterio" es más amplia y más neutral que la palabra "patrón". La palabra "patrón" implica un mínimo nivel de perfección que nos permite tomar una cosa como modelo o punto de referencia para valorar otras de la misma especie, como cuando decimos que "el patrón oro es la base de nuestro sistema monetario", o como cuando recurrimos a un "patrón" para confeccionar un traje. Pero la palabra "criterio" es bastante más amplia y puede utilizarse

siempre que se debe hacer un juicio que supone una comparación entre objetos: 1) ya sea entre ellos, 2) ya sea con un patrón que sirve de referencia.

SER SENSIBLE AL CONTEXTO: Para comprender lo que significa las palabras o las cosas tenemos que ponerlas en contexto, verlas dentro del conjunto que funcionan o pertenecen. Poner las cosas en contexto implica a menudo verlas en perspectiva, porque una perspectiva es una persona en el que las cosas aparecen desde un determinado punto de vista.

Un esquema de referencia es también un contexto. Cuando ocurre algo, entonces el contexto de ese acontecimiento consta de todo lo que está relacionado de modo significativo con el acontecimiento. Es la situación dentro de la que ocurre el evento. Una frase a de ser entendida dentro del contexto del libro en el que aparece; un juego debe entenderse en el contexto del juego al que se está jugando; la elección de amigos por parte de una persona ha de entenderse en el contexto de la vida de esa persona. Un esquema de referencia es normalmente un contexto con una organización bastante precisa. También un esquema de referencia es espacial y temporal y puede ser expresado en los términos de cualquier área del conocimiento humano: geografía, historia, química, música, etc.

5.3 FORMACIÓN DE CONCEPTOS.

La formación de conceptos, es uno de los objetivos fundamentales de la propuesta de FpN. Durante las sesiones filosóficas, las y los niños trabajan de forma cooperativa con infinitudes de conceptos y durante este proceso, hacen distinciones, definen, establecen relaciones entre los diferentes y diversos conceptos, y así también detectan sus similitudes y diferencias.

DESARROLLO DE CONCEPTOS: Una forma de ayudar a las y los niños a desarrollar un concepto es escoger el término en cuestión, agruparlos con sus sinónimos y tomar el conjunto resultante de términos como definición de los límites del concepto.

Para los niños más pequeños es necesario proporcionarles la mayor parte de los términos y pedirles simplemente que los clasifiquen, aunque pidiéndoles sugerir términos adicionales si consiguen pensar en algo que sea relevante. Para los niños mayores, dentro de los ejercicios, se les debe motivar para que vayan extrayendo por sí mismos los términos.

Por ejemplo: Si queremos abordar el concepto de húmedo (o humedad). Podemos proporcionar a los niños/as la siguiente lista de palabras:

*Árido, lluvioso, agotado, rociado, bañado, seco, nublado,
caluroso, líquido, marchito, vaporoso, mojado, húmedo,
remojado, empapado, reseco.*

Un ejercicio como éste no cultiva ninguna destreza de razonamiento particular, sino que en vez de eso tiende a desarrollar un grupo completo de conjunto de destrezas. En este caso, las destrezas que son reforzadas son: la clasificación, la definición, el descubrimiento de alternativas, la distinción de diferencia de grado y clase y la ejemplificación.

No hace falta mencionar que el ejercicio también amplía el vocabulario y fortalece la habilidad del alumno para descubrir e identificar significados.

HACER DISTINCIONES: Los dos movimientos más fundamentales en la filosofía corresponden a las dos habilidades más fundamentales en la cognición: la capacidad para encontrar las similitudes y las diferencias de las cosas. Algunas formas comunes de hacer distinciones son ejemplificadas por:

Los leones no son tigres.

Algunos perros no son cafés,

Una casa no es un caballo.

Ningún gato es pez.

Sería difícil exagerar la importancia de la elaboración de distinciones en los cuestionamientos de cualquier tipo. La clasificación descansa en ella y en ella descansa la medición (y otras habilidades cognoscitivas). Los artistas la emplean para hacer discriminaciones inteligentes: de colores, tonos, palabras y texturas. Los profesionistas la usan al hacer juicios prácticos, donde la más mínima diferencia es de máxima importancia.

Es particularmente importante para las y los niños tener la habilidad de descubrir las diferencias entre las cosas que de otra manera se ven iguales. Los y las maestras necesitan cultivar entre los niños/as no solamente la forma más obvia de observación de los fenómenos más impresionantes de la naturaleza, sino también aquellas percepciones pequeñas que constituyen las observaciones mayores.

Ejemplo: (EJERCICIO) Percibiendo las diferencias.

¿De que manera pueden ser diferentes estas dos cosas?

1. Dos manzanas.
2. Dos manzanas rojas.
3. Dos mitades de la misma manzana.
4. Dos mordidas de la misma manzana.
5. Dos masticadas de la misma manzana.

(Capítulo 3, Episodio 3 del Manual de ELFI)

DETECTAR SIMILITUDES Y DIFERENCIAS: Una de las destrezas más básicas para poder pensar con cierta claridad es la de establecer las comparaciones y poder ver las similitudes y las diferencias entre distintas cosas, objetos, ideas, acciones y situaciones. Si tenemos la seria intención de conocer "lo que hay", tenemos que estar preparados para identificar lo que es idéntico y para distinguir lo que es diferente. Sin manejar adecuadamente esta habilidad será difícil poder pensar correctamente, emitir juicios pertinentes, poder valorar las acciones y las situaciones, establecer buenas relaciones, poder razonar analógicamente, poder ponerse en el lugar del otro, etc. Si la

capacidad para descubrir semejanzas y diferencias es importante para pensar, puede sostenerse que aún más importante es la capacidad para detectar puntos de diferencia entre cosas que parecen similares, así como puntos de similitud entre cosas que parecen diferentes. Después de todo, ésta es la base del razonamiento analógico, y el razonamiento analógico a su vez es básico tanto para la investigación científica como para la artística.

Por otra parte, esta capacidad, básica para poder realizar cualquier tipo de clasificación, cobra mayor importancia a la hora de establecer las similitudes y diferencias entre los *seres humanos*. En la medida en que las personas quieren ser aceptadas por sus comunidades, normalmente suelen ser rechazadas al parecer muy diferentes; y en la medida en que aprecian su individualidad, son tercos a parecer demasiado semejantes a los demás.

De ahí que es conveniente que aproveche las oportunidades que se le presente para trabajar esta habilidad. Puede recurrir a los ejercicios que a continuación se presentan o también los que se sugieren en el primer capítulo como modelos de ejercicios. Además sería conveniente que introdujera algunos ejercicios o actividades propias con las cuales poder practicar con mayor amplitud la capacidad de comparar y de establecer similitudes y diferencias.

Ejemplos 1: PLAN DE DISCUSIÓN: Ser igual y ser diferente.

- 1) ¿Si tus compañeros y tú tuvieran que llevar todos los días ropas iguales, qué diferencia habría entre vosotros?

(Bloque 10.1.1, Pág. 148. Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir")

Ejemplo 2: **EJERCICIO: Construyendo similitudes.**

Las personas ven las cosas de maneras distintas, y por eso, no es sorprendente que tengan asociaciones diferentes. En este ejercicio, completa las similitudes con tus propias palabras y compárala con la de tus compañeros y compañeras. Es importante explicar y mostrar en qué son semejantes y en qué te basas para establecer tu comparación:

- 1) Un coche sin ruedas es como...
- 2) Una casa sin paredes es como...

(Bloque 10.1.2, Pág. 149. Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir")

RELACIONES: Relacionar o establecer relaciones es una de las actividades básicas que realizamos cotidianamente. Supone establecer correspondencias o conexiones entre las cosas, entre diferentes acontecimientos, entre personas, etc. Supone establecer una comunicación, unión, conexión o vinculación de una cosa con otra. Esto nos permite establecer categorías, ordenar, organizar la realidad, el mundo que nos rodea, nuestra propia vida. Si no somos capaces de establecer buenas relaciones difícilmente podremos organizar nuestra vida, establecer un orden en nuestras actividades, en nuestros pensamientos, etc. Pero para hacer buenas relaciones tenemos que encontrar aquello que me permite unir o conectar los diferentes acontecimientos, cosas o personas; tenemos que ser capaces de ver sus semejanzas, sus similitudes y poder establecer la conexión. A la hora de trabajar las relaciones tenemos que tener en cuenta que éstas pueden darse en diferentes ámbitos de la vida y pueden ser de diversos tipos. Así podemos hablar de relaciones espaciales o temporales, de relaciones personales y laborales, relaciones familiares o de parentesco, relaciones morales, estéticas, formales o abstractas (en el lenguaje, en las matemáticas, en la lógica, etc). El descubrimiento de tales relaciones es de una importancia fundamental para llegar a conocer el mundo y para desarrollar una competencia en disciplinas académicas específicas. En este sentido, las relaciones constituyen un aspecto fundamental de cada campo de estudio formal, existiendo relaciones aritméticas y geométricas, relaciones parte-todo, relaciones medio-fin, etc.

En las páginas que siguen presento actividades y ejercicios para trabajar estos tipos de relaciones. No se trata de trabajar todas de una vez sino de tenerlas presentes para poder disponer de estos recursos para cuando sea necesario y útil trabajarlos con sus alumnos. Empezaremos con un plan de diálogo general para detectar las ideas previas de sus alumnos y alumnas.

Ejemplo: PLAN DE DIALOGO: Relaciones.

1. ¿Cuál es la relación entre sumar y restar?
2. ¿Cuál es la relación entre semanas y meses?
3. ¿Cuál es la relación entre una comunidad y una ciudad?

(Bloque 10.2, Pág. 150. Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos paraCompartir")

COMPARACIONES: Cuando comparamos o contrastamos a una persona, un lugar o una cosa con otra, lo que de hecho hemos realizado es identificar las relaciones entre estos dos objetos. Obviamente, hay innumerables relaciones que pueden ser descubiertas de este modo, simplemente detectando similitudes o diferencias. Por ejemplo, si tomamos la frase José es _____ que Enrique, debe haber una gran cantidad de relaciones que pueden ser aclaradas por medio de la comparación entre José y Enrique: más alto que, más fuerte que, más delgado que, más rápido que, etcétera. Además, cuando hacemos comparaciones, a menudo descubrimos relaciones que pueden ser reguladas y medidas. Las diferencias de altura o de peso o de volumen pueden ser medidas. Esto es importante para cualquier clase de percepción por parte de sus alumnos y alumnas del modo en que una comprensión correcta del mundo exige una percepción (apreciación) de las diferencias y de sus consecuencias observables y comparables. En realidad, podemos decir que, de forma general, comprender es aprehender relaciones y que las relaciones son descubiertas haciendo comparaciones. Hay que tener en cuenta que podemos hacer muchas clases diferentes de comparaciones. Podemos hacer comparaciones *exactas* o *inexactas* o podemos hacer comparaciones con o sin especificar el aspecto en el que hacemos la comparación.

Una comparación es *exacta* cuando es correcta literaria o científicamente. Por ejemplo, si escribimos una ecuación y decimos que una parte es igual a la otra, como en "dos más dos igual a cuatro", estamos realizando una comparación exacta. O si alguien dice: "Sus ojos son tan azules como el cielo", y si de hecho el color de sus ojos fuese precisamente del mismo tono que el azul del cielo, la comparación sería de nuevo exacta. Por otro lado, cuando hablamos figuradamente (simbólicamente), podemos estar haciendo comparaciones *inexactas*. La comparación es inexacta porque es exagerada.

Podemos hacer una comparación 'sin especificar el aspecto que comparamos: "Sus ojos eran como estrellas." Si hubiésemos dicho que sus ojos eran tan brillantes como las estrellas, o tan relucientes como estrellas, habríamos especificado el aspecto de la comparación. Es importante para las y los niños ser capaces de especificar el aspecto en el que ha sido hecha

una comparación cuando se les requiere para ello. Formular una comparación exige que uno perciba alguna característica que comparten dos cosas diferentes, que las relaciona. Si los niños no son capaces de señalar las similitudes compartidas entre cosas distintas, experimentarán grandes dificultades para realizar un buen razonamiento o para comprender lo que leen.

Ejemplo: (EJERCICIO) Hacer comparaciones.

Pida a sus alumnos y alumnas que completen las siguientes comparaciones con palabras que rimen. Por ejemplos:

Tan fresco como un queso, tan seco como un hueso;

Tan salvaje como un león, tan pacífico como dormilón

- 1) Tan fina como una paja, tan grueso como
- 2) Tan fuerte grande como un caballo, tan pequeño como
- 3) Tan vivo como un pájaro, tan muerto como

(Bloque 10.3, Pág. 159. Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir")

5.4 TRADUCCIÓN Y TRANSFERENCIA.

La traducción y la transferencia representan de manera indiscutible la dimensión del pensamiento valoral que se desarrolla en la comunidad de diálogo. Son habilidades de traducción porque cada uno de los integrantes, al hablar traduce de su lenguaje del pensamiento a su lenguaje verbal. Si las ideas se escriben, hay otra traducción del lenguaje del pensamiento al escrito. Al escuchar a otros, también traducimos, ya que interpretamos lo que está diciendo y por consiguiente respondemos.

Cuando no traducimos de manera correcta lo que nos dicen, se mal interpreta y se mal entiende. Por lo tanto, el saber escuchar es una de las habilidades del pensamiento muy importante y de ésta dependen muchas de

las otras habilidades que se trabajan dentro de la comunidad de diálogo. Saber escuchar, no sólo implica oír lo que el otro/a está diciendo sino que implica tratar de entender lo que está diciendo y compararlo con lo que se piensa para poder decir si estoy de acuerdo o no. Si no se está de acuerdo, es necesario, escuchar y dejar que la otra persona explique su punto de vista y después de escuchar con atención y con mucho respeto, hacer una crítica si se considera pertinente. La capacidad de escuchar es difícil de desarrollar. Por lo general, estamos acostumbrados a escucharnos a nosotros mismos y las niñas/os sólo atienden a lo que dicen sus padres o maestros/as, pero difícilmente a lo que dicen sus compañeras/os de clase.

Dentro de la comunidad de diálogo, lo que diga cualquier miembro de la comunidad es importante, por lo que debe ser escuchado con atención y respeto y las aportaciones del facilitador será únicamente otra de las opiniones o aportaciones.

Al hablar de hacer inferencias del mundo, se refiere a las diferentes formas de entender a las cosas y a los comportamientos, los cuales, en ocasiones dependerá de las circunstancias o contextos.

La imaginación moral y su desarrollo se relacionan con la capacidad de empática o con la capacidad de ponerse en el lugar del otro y desde ahí, tratar de entender su perspectiva. Esta habilidad también se relaciona con la habilidad para poner el ego en perspectiva, lo que significa, dejar de ser egocéntrico, pensando únicamente en el "yo" y ponerse en los zapatos del otro y ver las necesidades de los demás, interesándose por el crecimiento de los demás miembros de la comunidad.

EMPATIA Y SENTIR AL OTRO: En muchas ocasiones, cuando nos ocurre una desgracia o nos pasa algo bueno, los amigos o conocidos nos dicen que lo sienten o que se alegran. Incluso pueden llegarnos a decir que pueden ponerse en nuestro lugar porque a ellos o ellas les ha ocurrido algo similar, algo parecido. Cuando esto ocurre podemos preguntarnos si realmente esto es así, si realmente la otra persona es capaz de entenderte y de sentir lo que uno está

sintiendo. En este sentido podemos cuestionarnos acerca de si puede estar segura la otra persona de que el modo en que ella vivió su situación es similar al modo en que uno está viviendo la suya o de si es posible saber si el modo en que uno se siente acerca de lo que le está ocurriendo es similar al modo en que otra persona debe sentir cuando le ocurre algo similar. En definitiva, la cuestión es la de cómo podemos llegar a saber con exactitud cómo se siente una persona.

Podríamos decir que la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro y sentir lo que está sintiendo el otro se apoya en el llamado razonamiento analógico, pues es éste el razonamiento el que posibilita la empatía.

El razonamiento analógico, que se basa en las comparaciones, las similitudes, etc., consiste fundamentalmente en lograr llegar a una conclusión a partir de la comparación de dos situaciones que, aunque son distintas, comparten la misma relación o una relación similar. Así, si queremos entender la relación de poder que se da entre el profesor y el alumno, sin estar inmersos en el mundo educativo, tal vez podamos basarnos en la relación existente entre el padre y el hijo, para así ir aproximándonos *analógicamente* a la nueva relación. No se trata de que el profesor sea igual que el padre ni que el alumno sea lo mismo que el hijo, pero tal vez la relación que más se asemeje a la del profesor-alumno, sea la del padre-hijo y conociendo está última podemos llegar a hacernos una idea de cómo debe ser la primera. Un ejemplo de una aproximación analógica a lo que es el proceso de desarrollo de la persona, desde su nacimiento hasta su fallecimiento, es el que se ofrece en el cuento *Las Voces del Agua* en dónde, probablemente sus alumnos y alumnas descubrirán cómo el texto no sólo habla del agua y del río, sino que, de alguna forma, se está refiriendo a todo el proceso de la vida humana.

Es necesario, por tanto, plantear la importancia del razonamiento analógico y de sus posibilidades para desarrollar otras habilidades fundamentales, como las de ponerse en el lugar del otro, asumir las distintas perspectivas, poder razonar moralmente en situaciones nuevas desde situaciones ya experimentadas, etc. Así, si le pasa algo a una persona por quien uno se preocupa, quizás el único modo que tenga esa persona para saber cómo se siente la otra persona sería

la de pensar en una experiencia similar que uno haya tenido y cómo se sintió en ese momento, para desde allí, intentar comprender cómo se encuentra o qué siente la otra persona. (Bloque 4, Pág. 76. Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir").

A continuación se hace mención de algunos ejemplos de habilidades de traducción y transferencia:

EJERCICIO 1: Sentir y reconocer el sentimiento de los demás.

(Bloque 4, Pág. 78. Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir").

En las siguientes situaciones, decir lo que la persona piensa o siente:

1. Ayer te regañaron por algo que no hiciste, te quedaste muy fastidiado. Hoy vistes que Jaime fue regañado por algo que no hizo, ¿cómo crees que se siente?

EJERCICIO 2: ¿Cómo sabemos lo que sienten los demás?

(Bloque 4, Pág. 78. Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir").

A continuación presentamos una situación en la que una serie de personajes se van relacionando e interactúan. El propósito no es sólo contestar las preguntas, sino justificar las respuestas y compara las mismas.

- 1) Ana se puso a pelear con su hermano Roberto y le hizo sangrar por la nariz. ¿Crees que Ana sabe como se siente Roberto?
- 2) Ana se pega contra una puerta en la oscuridad y su nariz sangra. ¿Sabe ahora cómo se siente Roberto?

EJERCICIO: Ponerse en el lugar del otro.

Preguntar a los alumnos y alumnas las siguientes cuestiones, recordando que no basta con responder, sino que hay que justificar y argumentar la respuesta:

- 1) Tú te sueles sentar al final de clase y vas un poco rezagado, Pedro se sienta delante y saca buenas notas. ¿Crees que si te sentaras en clase en el mismo lugar de Pedro aprenderías lo mismo que él?

CAPÍTULO IV: EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

1. FINES Y OBJETIVOS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

Los objetivos del Programa de Filosofía para niños son enumerados por Ann Margaret Sharp, colaboradora de Lipman y pueden sintetizarse en:

- ❖ promover el sentido de comunidad como preparación para una sociedad democrática.
- ❖ cultivar las habilidades de diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y del buen juicio.

Lipman destaca el objetivo de:

- ❖ promover el pensamiento crítico, creativo (propio de la creación artística) y el pensar cuidante (ligado a las emociones, pensamiento "afectivo").

El enfoque en que se basa el Programa del "pensamiento crítico" se fundamenta en la psicología cognitiva. Las raíces teóricas según el autor del programa, se relacionan con el pensamiento de John Dewey (1859-1952) que es considerado como el fundador del movimiento del pensamiento crítico, en quien confluyen el idealismo, el pragmatismo filosófico y la psicología funcionalista.

Si apelamos a la fuente, el mismo Dewey (1989), sostiene que "la mejor manera de pensar, se denomina pensamiento reflexivo, es decir el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias". "Las fases del pensamiento reflexivo, implican: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento. 2) Un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad." "La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar".

Desde otra fuente, Ann M. Sharp afirma que el programa de Matthew Lipman, también ha tenido influencia piagetiana.

Otro punto de partida de Matthew Lipman para iniciar el proyecto de introducir la enseñanza sistemática de la Filosofía desde los primeros años de la educación primaria fue la siguiente reflexión:

"Si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los alumnos para que piensen por sí mismos". Se trata de aprender a pensar pensando, esto es, siendo inducido sistemáticamente a pensar, no repitiendo conocimientos sino aprendiendo a adquirirlos y adquiriéndolos a través del ejercicio racional. Se avanza en el desarrollo de un pensamiento racional y sistemático, en el ejercicio de dicho pensamiento racional y sistemático. Dentro del Proyecto de FpN se trabajan aspectos claves del pensar filosófico tales como:

- ✓ **Formación de conceptos:** establecer relaciones, trazar distinciones, precisar semejanzas, definir conceptos filosóficos tales como: experiencia, conocimiento, poder, bien, razón, justicia, identidad, cultura, lengua, etnia, realidad, verdad. La metacognición conceptual es justamente un pilar del pensar coherente, centrado y sistemático. Es la base de todo pensamiento racional. Al respecto Salazar Bondy decía que el concepto del valor es "una instancia constituyente de la praxis humana racional" y en ese sentido los valores son previos a los enunciados sobre ellos, es decir, que es recién a partir de ellos que es posible siquiera emitir enunciados de valor.

- ✓ **Razonamiento:** trazar inferencias, dar y pedir buenas razones, razonar por analogía, pensar por medio de reglas de convención, hipótesis, silogismos, el principio de no contradicción y la lógica de relaciones, apreciar la validez en los razonamientos, detectar falacias, precisar la vaguedad y la ambigüedad.

- ✓ **Práctica ética:** Escuchar a los otros, ser sensible a lo afectivo, inferir visiones del mundo, ser abierto intelectualmente, respetar a los otros, dialogar, poner el ego en perspectiva, tener autocontrol, propiciar confianza, no bloquear la investigación y el cuestionamiento, preocuparse por el otro, tomar en cuenta al otro y exigir ser tomado en cuenta.

- ✓ **Investigación y cuestionamiento:** distinguir razones de afirmaciones o reacciones que no lo son, distinguir razones buenas de razones malas, formar y contrastar hipótesis, dar y pedir ejemplos y contraejemplos, poner en cuestión, problematizar, analizar la consistencia de las afirmaciones, anticipar y explorar consecuencias, dar pruebas, definir, aplicar y valorar criterios, detectar, justificar y poner en cuestión supuestos, ser sensible al contexto, autocorregirse, oponerse a la arbitrariedad, crear y explorar alternativas, potenciar la imaginación, buscar sentido, etc.

Es importante aclarar y recalcar que Filosofía para Niños, no tiene como objetivo formar filósofos profesionales sino estimular y desarrollar el pensamiento complejo y las habilidades del razonamiento crítico, riguroso, creativo, sensible y razonable, en el seno de una comunidad de investigación.

2. CURRÍCULUM EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

Los autores del Programa (<http://www.educar.cl/htm2004/experiencia.htm>), llaman Currículum de Filosofía para Niños, a los cuentos y novelas escritos para tal fin, que se aplican según las edades y está integrada de la siguiente manera:

- HOSPITAL DE MUÑECAS (prematernal). Con respecto al NIVEL INICIAL, Ann Sharp diseñó un programa para pequeños de 3 a 5 años, llamado "HOSPITAL DE MUÑECAS", donde se ven las conductas necesarias para llevar a cabo en una comunidad de indagación, qué quiere decir realmente escuchar a otra persona, qué es dar una razón, cómo distinguir entre una buena y una mala razón. También aborda conceptos como: qué es una elección, qué es un amigo, cómo me doy cuenta que alguien me ama, qué pasaría si el tiempo fuera atrás, qué es lo que llaman muerte
- ELFI (Razonando sobre el pensamiento). Para su uso en Preescolar y Educación Inicial (1º y 2º grado). Lipman, sin embargo, aconseja el uso de ELFI, para lo que él llama preescolar (5 años) extendiéndolo su aplicación hasta los 7 años.
- KIO Y GUS (Razonamiento acerca de la Naturaleza). Segundo y tercero de primaria: "KIO Y AGUS", trata el mundo de la naturaleza, la importancia de mejorar y enriquecer nuestras percepciones, llegar a entender el mundo de las estrellas, de los animales, de los ríos.
- PIXI (Razonando acerca del Lenguaje). Para Cuarto y Quinto de primaria
- HARRY STOTTLEMAIER'S .Sexto de Primaria (Habilidades de Razonamiento Básicas).
- LISA (Luisa) (Razonando sobre Ética). Para adolescentes, Primero y Segundo de Secundaria.
- SUKI (Razonando sobre el arte del lenguaje) Tercero de Secundaria.
- MARK (Marcos) (Razonando sobre Sociales) Preparatoria.
-

Cada una de las novelas citadas cuenta con un Manual para el Profesor que contiene sugerencias metodológicas y gran número de planes de discusión para ser aplicados sobre los temas de indagación que surjan a partir de las novelas. Todo este material ha sido traducido al castellano (español).

Lipman, también propone, asimismo la búsqueda de otros cuentos y novelas para el abordaje filosófico.

3. LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO O DE INVESTIGACIÓN.

Lawrence J. Splinter y Ann M Sharp (1995), No dicen que la ventaja de una discusión con una comunidad de diálogo, es que lo que un estudiante sabe acerca de la parte de la discusión, por ejemplo un concepto o una estrategia, puede ayudar a otro estudiante en un círculo de "instrucción asistida". El facilitador también puede contribuir a este proceso modelando y proporcionando estructuras cognitivas.

La comunidad de indagación: Es definida por Ann Sharp como comunidad que cultiva las habilidades del diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y el buen juicio. La característica esencial de la misma es el diálogo cooperativo con la intervención razonada de todos sus participantes. Con el tiempo y la práctica se incorporan al diálogo consideraciones epistemológicas, lógicas, estéticas, éticas, sociales y políticas. (<http://www.educar.cl/htm2004/experiencia.htm>). Las clases mismas, son las que se convierten en una comunidad de investigación o indagación en la que los miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven. El proyecto también incluye un énfasis especial a la parte de comprensión de textos, reconocimiento de uso de las falacias, y a la expresión escrita coherente y rigurosa, en donde los alumnos/as se entrenan y aprenden a expresarse bien oralmente y a disfrutar la discusión en clases.

Echeverría (2004), la comunidad de diálogo es un lugar donde los niños van aprendiendo e internacionalizando actitudes democráticas. Dentro de esta democracia, según Lipman, van encaminados a una actitud realmente crítica y reflexiva, incidiendo en los procesos políticos y sociales de su comunidad. El pensamiento distributivo se da en la comunidad de diálogo y consiste en las interacciones razonadas que realizan sus miembros. Este pensamiento está compuesto por actos mentales como hacer distinciones, definir, discernir, y comparar, entre otros, y conduce a lo que Lipman denomina indagación deliberativa.

El trabajo en la comunidad de diálogo provoca que los alumnos/as aprendan a respetar puntos de vista diferentes a los suyos, a ser tolerantes con posturas e ideas que no concuerdan con las propias, a poner su ego en perspectiva y a desarrollar la imaginación moral.

El docente en esta comunidad tiene un doble rol: coordina los procedimientos lógicos, a la vez que filosóficamente se transforma en un miembro más de la comunidad de investigación. Los alumnos aprenden a objetar razonamientos débiles y a construir razonamientos fuertes, a aceptar sus responsabilidades como participantes y la opinión de los demás, practicando el arte de realizar buenos juicios.

En una comunidad de cuestionamiento e investigación también tienen lugar, según Ann Sharp (1996) el aprendizaje de habilidades, procedimientos y estrategias propias de la indagación filosófica, en donde se dan ciertos comportamientos cognitivos y sociales:

LOS COMPORTAMIENTOS COGNITIVOS, son clasificados en tres rangos:

- 1.-Razonamiento e indagación.
- 2.- Formación de conceptos.
- 3.- Construcción de sentido.

EL EN RAZONAMIENTO Y LA INDAGACIÓN, sus indicadores o estrategias cognitivas son:

- dar y pedir buenas razones.
- hacer buenas distinciones y relaciones.
- realizar inferencias válidas.
- hacer predicciones, formular y probar hipótesis.
- generalizar y usar analogías (razonamiento inductivo).
- dar contra-ejemplos.
- detectar supuestos.
- usar y reconocer criterios.
- plantear buenas preguntas.

- formular y usar criterios.
- inferir consecuencias.
- reconocer falacias lógicas.
- detectar ambigüedades y vaguedades.
- ser relevantes.
- definir juicios.
- buscar clarificación.
- explicitar implicancias.
- percibir relaciones.
- hacer buenos juicios.
- formular analogías.
- ser sensibles al contexto.
- ofrecer puntos de vista alternativos.
- construir lógicamente sobre las contribuciones de los otros.

FORMACIÓN DE CONCEPTOS:

La comunidad de investigación aborda y cuestiona conceptos filosóficos polémicos y problemáticos tales como lo justo, lo verdadero, lo bueno, la amistad, la belleza, el espacio, el tiempo, personas, reglas, derechos, obligaciones, libertad, identidad, mente, conocimiento etc. Los conceptos son trabajados en las clases, a partir de los cuentos y novelas, con el aporte de las sugerencias y ejercicios de manuales para el profesor, cuyo autor es Lipman.

CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO:

Comprende las estrategias que la comunidad de indagación emplea para tratar de dar sentido a lo confuso y desconcertante. La herramienta primaria para construir sentido es el diálogo, estableciendo conexiones y puentes entre lo que no ha sido comprendido y lo que sí y evaluando los procesos de razonamiento e indagación llevados a cabo en la clase.

COMPORTAMIENTOS SOCIALES:

- escucharse unos a otros.
- apoyarse unos a otros ampliando y corroborando puntos de vista.
- someter las opiniones propias y ajenas a la investigación crítica.
- dar razones para apoyar u oponerse a la opinión del otro.
- tomar en serio las ideas de los otros, respondiendo y alentando a que cada uno exprese sus puntos de vista.
- cuidado hacia los miembros de la comunidad.
- ser abierto ante la posibilidad de cambiar sus opiniones.
- voluntad de ser transformado por el otro.
- desarrollo de la confianza.
- desarrollo de la autonomía y la autoestima.
- capacidad de auto corrección.
- flexibilidad intelectual.
- tolerancia.
- visión de conjunto.
- respeto por los otros.

La comunidad de cuestionamiento e indagación inicia al alumno en un proceso de comunicación. El punto de partida es la investigación (no el resultado final).

La comunidad de indagación de acuerdo a Margaret Sharp (1996) constituye una praxis, acción reflexiva-comunitaria, una manera de actuar en el mundo. Es un medio para la transformación personal y moral de los participantes, logrando un progresivo abandono del subjetivismo, del aislamiento social e intelectual.

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO.

A Lipman le interesa que cada miembro en la comunidad de diálogo se forme como una persona crítica con conciencia social., capaces de emitir juicio dentro de un pensamiento de orden superior, éste pensamiento lo constituyen: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento valorativo.

Dentro de una comunidad de diálogo, los alumnos/as van a:

- Ser capaces de considerar y estudiar seriamente las ideas de los otros.
- Construir, a partir de las ideas de los demás, nuestro propio pensamiento.
- Desarrollar nuestras propias ideas sin temer el rechazo o la posibilidad de incomprensión de los demás.
- Estar abierto a nuestras ideas.
- Ser fieles a nosotros mismos.
- Aceptar y respetar los derechos de los otros a expresar sus propios puntos de vista
- Ser capaces de detectar afirmaciones subyacentes.
- Buscar la coherencia cuando argumentamos diferentes puntos de vista.
- Hacer preguntas relevantes.
- Desarrollar la imaginación moral.
- Mostrar respeto por las personas de la comunidad.
- Mostrar sensibilidad hacia el contexto cuando se discute la conducta moral.
- Pedir o preguntar por las razones o las justificaciones.
- Discutir los temas con imparcialidad.
- Preguntar por los criterios que se están utilizando.

4. METODOLOGÍA EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

El Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, quien actualmente trabaja como profesor de la Universidad de Alcalá, España, impartiendo la materia de Destrezas de Pensamiento y a la vez, miembro fundador del Centro de Filosofía para Niños de España, dentro de su artículo titulado "El uso del manual y los recursos didácticos en las sesiones de filosofía para niños", hace una descripción de manera concisa sobre la metodología de FpN, caracterizando al componente metodológico de la propuesta de Filosofía para Niños en ser un programa que proporciona una serie secuencializada de novelas filosóficas que suponen un curso completo de filosofía, incluyendo campos como los de filosofía del lenguaje, lógica formal e informal relacionadas al uso lingüístico, ética, filosofía de la educación, filosofía de la ciencia, filosofía política, etc. Cuando se dice que son novelas filosóficas insiste el hecho de ser novelas con un contenido e intencionalidad filosófica.

A este currículo filosófico-literario le acompaña una serie de manuales que, además de facilitar al profesor/a la comprensión de la riqueza filosófica de las novelas y de los diálogos para que se produzcan en la comunidad de investigación, le aportan recursos metodológicos: ideas principales, planes de discusión filosóficos y ejercicios.

Los planes de discusión y ejercicios son instrumentos para facilitar la tarea al profesor/a y favorecer la creatividad de los alumnos/as, para ayudarles a pensar por sí mismos, a ser independientes y disponer de recursos para estructurar y desarrollar su pensamiento, al tiempo que son cooperativos con la indagación general en la que la comunidad se halla comprometida.

Se puede decir que el programa de FpN no se limita sólo a proponer textos de lecturas filosóficos, unos textos que, por muy bien elaborados que estén y por mucho que presenten en sí mismos el conjunto temático y procedimental que se

supone hay que ir trabajando, por si solos pueden resultar insuficientes. Es tal la riqueza temática y la complejidad de la elaboración secuenciada de las destrezas para un mayor aprovechamiento, y para que el profesor o la profesora puedan ayudar a explorar en profundidad los textos a sus alumnos/as, Lipman y sus colaboradores/as acompañaron tales textos de unos manuales. Se trata de un recurso del profesor/a, no para los alumnos, y cada recurso metodológico tiene un uso muy concreto que, cuando se llega a entender, facilita la labor del profesor/a.

El manual, no confundirse con un manual de ejercicios como: el de lengua extranjera, matemáticas u otros. El manual no es libro de ejercicios y actividades a completar por los alumnos/as. Al contrario, es un libro de apoyo del profesor/a para preparar las sesiones de FpN. Cuando algún observador exterior, desconocedor de las prácticas de Filosofía para Niños, observa la tarea del profesor o la profesora pueda parecerle la de un mero moderador, que da los turnos de palabra y organiza las intervenciones, pero en realidad es mucho más compleja y elaborada. El profesor se presenta en el planteamiento de FpN como un guía del recorrido de la indagación y diálogo filosófico, conduce y dice cómo se debe conducir, pero no elige a dónde ir. Un facilitador que debe ser, al mismo tiempo, garantizador del progreso en el desarrollo de las destrezas y habilidades del pensamiento complejo, y modelo de cuestionamiento, en cuanto a la estructura formal de razonamiento y de pensamiento, de discusión e indagación, ayudando a desarrollar, a explicitar o expresar sus ideas u opiniones y a investigarlas. Y para poder prepararse y desempeñar esta labor, el manual puede ser un recurso muy interesante y valioso. En donde se encuentran introducciones a los temas filosóficos que aparecen en las novelas, con unos ejercicios y planes de discusión. Cada uno de estos recursos es distinto y desempeñan funciones diferentes. Lo importante es llegar a ver como, una vez que se entiende que función cumplen, qué sentido tienen y cómo se pueden utilizar, éstos puede ser de gran utilidad para la preparación de las sesiones de FpN.

1. RECURSOS DIDÁCTICOS EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

En el curriculum filosófico, los planes de discusión y ejercicios son instrumentos para facilitar la tarea al profesor/a y favorecer la creatividad de los alumnos/as, para ayudarles a pensar por sí mismos, a ser independientes y disponer de recursos para estructurar y desarrollar su pensamiento, al tiempo que son cooperativos con la indagación general en la que la comunidad se hallan comprometida.

Los manuales contienen tres tipos de recursos: las Ideas principales, los planes de discusión y los ejercicios; cada uno son distintos y desempeñan funciones distintas y concretas.

1.1 LAS IDEAS PRINCIPALES.

La función y sentido de las ideas principales es distinta a las de los otros dos recursos. En principio la idea es simple: son breves explicaciones de carácter filosófico para ayudar al profesor/a a entender mejor los distintos conceptos o ideas de carácter filosófico que parecen en la novela.

Una de las cuestiones que a Lipman y sus colaboradores les resultó problemática era garantizar que la propuesta de FpN no perdiese su carácter filosófico al ser desarrollado en las aulas de preescolar y primaria por profesorado con escasa o nula formación filosófica. Y una de las cuestiones que se ha constatado de aquellos que han participado en cursos de formación de maestros/as, es el cómo se da la perplejidad y el descubrimiento de un sinfín de temas o cuestiones inesperados en los propios maestros/as al finalizar la lectura de un capítulo de cualquiera de las novelas. Para poder hacer frente a las carencias de orden filosófico y para ayudarles a responder a esa perplejidad o curiosidad es para lo que se ha pensado en las Ideas principales. No se trata de presentar un breve tratado filosófico, sino que busca aclarar en que sentido se presenta o se plantea una idea o cuestión para dar pistas o claves de comprensión al profesor/a para que antes de ir al aula, haya podido reflexionar y explorar por si mismo la riqueza de tal tema.

1.2 LOS PLANES DE DISCUSIÓN, TIPOS Y CARACTERÍSTICAS.

Son un grupo de preguntas o cuestiones orientadas a un fin investigador, a trabajo de destrezas o capacidades específicas. En principio, parecería que no hay mucha diferencia entre un ejercicio y un plan de discusión pues ambos son, en la mayoría de los casos, baterías de preguntas ordenadas de alguna manera o con algún criterio. Pero no basta con describir su forma sino que, si se quiere entender su valor y su utilidad, se debe intentar comprender su sentido y su uso.

Como explica Lipman (1997), si la novela filosófica representa una dramatización del currículum, el plan de discusión y el ejercicio filosófico representan la dramatización del alumno. Esto es, el plan de discusión y el ejercicio se concentran en la actuación del alumno/a, en tanto ésta tiene lugar dentro de una comunidad de indagación. Esta actuación, sin embargo, no significa representar o actuar un papel escrito por otro, que el actor/a [alumno/a] memoriza y recita cuando la obra es puesta en escena. Por el contrario, la respuesta del estudiante a las preguntas en los planes de discusión y ejercicios son virtualmente impredecibles.

En el currículum filosófico, los planes de discusión y ejercicios son instrumentos para sacar a la luz la creatividad de los alumnos, para llevarlos a pensar por sí mismos, a ser independientes y disponer de recursos en su pensamiento y cooperativos con la indagación general en la que la comunidad como un todo se halla comprometida.

La misión del plan de discusión es abrir el diálogo y ayudar a la comunidad de indagación a construir y ordenar el mismo, y los ejercicios trabajan, por su parte, aspectos más concretos y específicos, sin buscar abrir el diálogo libre, sino clarificar y profundizar en aspectos precisos o determinados los conceptos, las habilidades, los procedimientos, etc.

Un plan de discusión filosófico consiste como ya se ha comentado, en un grupo de preguntas que generalmente giran en torno de un único concepto, relación o problema.

Las preguntas suelen formar una serie, en la cual cada una se construye sobre la precedente, o pueden formar una espiral alrededor del tema de manera que cada pregunta enfoca el tema desde un ángulo diferente. La idea básica es que las preguntas del plan de discusión sirven para construir el diálogo aportando una posible estructura al mismo. Estas preguntas abren, una serie de minidiálogos que intentan explorar lo mejor posible los diferentes temas o perspectivas. Esto significa que, tras cada pregunta campo temático concreto dentro del concepto o la cuestión tratada. No se busca propuesta por el plan de discusión y su correspondiente respuesta, uno debe cuestionar la misma, hacer más preguntas, las llamadas preguntas de profundización e ir elaborando el minidiálogo. Esto supone, además, que se va avanzando en un camino alternante en el que se ven intercalando las preguntas formuladas en el plan de discusión, las respuestas, las nuevas preguntas, las nuevas respuestas, etc. Generándose, así, el diálogo y elaborándose el discurso y el debate filosófico.

La secuencia de preguntas en un plan de discusión va de lo simple a lo difícil o complejo, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de los casos cercanos o cotidianos a los lejanos o globales. Es decir, de lo anecdótico a lo filosófico. En resumen, suele ir de lo subjetivo, o conocido o experimentado vitalmente por los alumnos/as, a lo más objetivo o imparcial, general y filosófico.

El orden de las preguntas propuestas en el plan de discusión es importante, como se muestra a continuación con ejemplos, la cual tiene una estructura interna. No se trata de contestar a todas y cada una de las preguntas, a veces el mismo diálogo generado por una pregunta del plan de discusión conlleva la respuesta a otras preguntas, pero si conviene mantener el orden o, al menos, si se cambia, tener claro la estructura que estamos ofreciendo y el sentido de la misma. Esto quiere decir que, aunque en principio no todos tienen la misma estructura, en general se puede decir de acuerdo a la descripción de Lipman dentro de las "Actividades para desplegar la filosofía con niñas y niños: planes de discusión y ejercicios", hay dos tipos de plan de discusión: los "acumulativos y no-acumulativos".

A) PLAN DE DISCUSIÓN ACUMULATIVO.

Este tipo de plan es cuando las preguntas se construyen unas sobre otras o sobre la precedente, en el sentido de que cada una representa una leve variación de la anterior. Por ejemplo, tomemos el plan de discusión en relación al origen de todas las cosas, que se utiliza en el relato "Las Voces del Agua".

Tipo a: **PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Es el agua el origen de todas las cosas?**

- 1) ¿Alguna vez en tu comunidad se ha escaseado el agua?
- 2) ¿Cuándo no hay agua en tu comunidad qué problemas pasan las personas?
- 3) ¿Puede vivir la comunidad sin el agua?
- 4) ¿Qué le pasaría a las plantas si no hubiera agua?
- 5) ¿Conocen algún animal que pueda vivir sin beber agua?
- 6) ¿Pueden vivir los seres humanos sin el agua?
- 7) ¿Cómo sería la vida de los seres vivos sin el agua?
- 8) ¿Las piedras pueden vivir sin el agua?
- 9) ¿Existiría la vida sin el agua?
- 10) ¿Es necesario el agua para la vida?

(Bloque 2, Pág. 48. Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir")

El Plan se aplica con las preguntas que va formulando el docente, Si se fija uno bien, hay un cierto orden jerárquico en las preguntas que va desde lo más próximo, personal y subjetivo, pasando por toda una serie de cuestiones que plantean las posibles relaciones que pueden darse entre una respuestas y otras. Así, el *plan de discusión* supone una escalera que se apoya en las experiencias más cercanas y que va elevándose con cuestiones más generales de acuerdo a las intervenciones de los chicos, y cómo va se organizando el diálogo, se realizan las otras preguntas del plan, con la posibilidad de saltar algunas para seguir el hilo de los razonamientos y finalizar cuestionando con preguntas complejas.

B) PLAN DE DISCUSIÓN NO ACUMULATIVO.

Este tipo de plan puede tener otra estructura o tipo de organización de las cuestiones, de manera que en vez de progresar más o menos linealmente, se forma una serie de cuestiones en la que cada nueva pregunta rodea o presenta diferentes enfoques sobre el mismo tema. Veamos, por ejemplo, el siguiente plan de discusión:

Ejemplo. **PLAN DE DIÁLOGO: La libertad.**

Plan No Acumulativo.

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? ¿Por qué?

1. Somos libres si nadie nos dice cómo deberíamos vivir.
2. Somos libres si nosotros hacemos y vivimos de acuerdo con nuestras propias reglas.
3. Somos libres cuando nada obstaculiza lo que queremos hacer.
4. Somos libres si creemos que somos libres.
5. Somos libres cuando podemos hacer lo que creemos que es lo mejor hacer.
6. Somos libres si tenemos buena salud.
7. Somos libres si somos inteligentes.
8. Somos libres solamente cuando todos son libres.
9. Somos libres solamente si somos nosotros mismos.
10. Somos libres cuando se combinan las afirmaciones anteriores.

(Bloque 3 Pág.72, Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir")

En este plan de discusión, como vemos, el desarrollo es más circular. Más que de una escalera de mano, la imagen correcta sería la de escalera de caracol y, en cada descanso, se presenta un campo temático o perspectiva determinada desde la que se puede abordar el tema de la libertad: libertad física, libertad de expresión, libertad de pensamiento, libertad como derecho, libre albedrío, etc. Finaliza el plan de discusión con una serie de cuestiones recopilatorias de los distintos minidiálogos que se han ido generando con cada una de las cuestiones, concluyendo con unas preguntas básicas sobre el origen de la libertad y sobre la posible jerarquía de los mismos.

Otra diferencia que se puede dar en los planes de discusión está basada, como señala Lipman (1997), en el diferente grado de soporte didáctico que se proporciona. Esto significa que, mientras que algunos planes de discusión tienden a clarificar o considerar una única cuestión, presentando por tanto una alternativa limitada y una línea o dirección determinada o concreta, siendo, en este sentido, más didácticos y directivos, otros son más abiertos, ofreciendo varias posibilidades e interpretaciones de un concepto, e incluso pueden ser en absoluto didácticos en el sentido de no pretender llegar a conclusión alguna o a una comprensión ya definida del concepto discutido, sino solamente presentar un concepto en la variedad de sus acepciones.

C) PLAN DE DISCUSIÓN MÀS DIDÀCTICO O DIRECTIVO.

Plan de discusión: personas

1. ¿Puede una piedra ser una persona?
2. ¿Puede una escultura de una persona ser una persona?
3. ¿Puede un árbol ser una persona?
4. ¿Puede un gato ser una persona?
5. ¿Cosas como las rocas, mesas y muñecos pueden ser personas?
6. ¿Los animales (como las ovejas, perros o cabras) pueden ser personas?
7. ¿Las máquinas o robots pueden ser personas?
8. Si un animal siente y piensa, ¿es una persona?
9. ¿Debe ser toda persona distinta de otra?
10. ¿Son tus diferencias de otras personas lo que te hacen persona?
11. ¿Son tus similitudes con otras personas lo que te hace persona?
12. ¿Es tu personalidad lo que te hace persona?
13. ¿Es posible comprender a una persona del todo?
14. ¿Es posible que ninguna persona puede comprender a otra completamente?
15. ¿Es posible que las personas no se puedan nunca comprender a sí mismas del todo?
16. Si una persona deja de pensar, sentir y tener conciencia, ¿deja de ser persona?
17. ¿Puede una persona llegar a no ser persona?

18. ¿Algo que no sea una persona puede llegar a serlo?
19. ¿Está mal tratar a las personas como si fueran cosas?
20. ¿Está mal tratar a las cosas como si fueran personas?
21. Si ni tú ni nadie supiera quién eres, ¿serías una «no-persona»?

(Bloque 1 Pág.28- 29, Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir")

El Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, trata de mostrar en este tipo de plan, que no se trata de abrir un diálogo libre sobre "¿Qué es una persona?", sino más bien lo que se propone es un juego de adivinanzas de lo que es y no es una persona. Comparando este enfoque con el desarrollado en el siguiente plan de discusión en que la finalidad u objetivo de discusión queda más abierto y la estructura del diálogo es, evidentemente, menos directiva o didáctica, sin pretender llegar a una única conclusión, sino desplegar un diálogo acerca de un concepto en la mayor variedad posible de sus acepciones.

D) PLAN DE DISCUSIÓN MÁS ABIERTO.

Plan de discusión: ACTOS MENTALES

1. ¿Cuál es la diferencia entre preguntarse por qué sucede algo y preguntarse cómo sucede?
2. ¿Cuál es la diferencia entre preguntarse acerca de algo y simplemente preguntarse algo? (¿O son la misma cosa?)
3. ¿Cuál es la diferencia entre deliberar y decidir?
4. ¿Cuál es la diferencia entre deliberar y tratar de decidir? (¿O son la misma cosa?)
5. ¿Cuál es la diferencia entre reconocer un problema y reconocer una solución?
6. ¿Es resolver un problema lo mismo que reconocer una solución?
7. ¿Es imaginar lo mismo que prever?
8. Supongamos que alguien te dice que en Marte hay un color que no existe en la Tierra. ¿Te puedes *imaginar* ese color?
9. Supongamos que decides no pensar en algo -como Luther trata de no pensar en un ratón. ¿Es posible evitarlo? ¿No sería mejor que Luther tratara de pensar en otra cosa, como un elefante, por ejemplo?
10. ¿Puedes pensar sin pensar en algo?

Aquí, el objetivo es presentar diversas series de actos mentales y reflexionar o discutir sobre ellos. En este caso, el orden es menos relevante, pues no hay una secuencia jerárquica delimitada en la relación de los actos mentales, a pesar de que, se finaliza con una pregunta englobante acerca de los actos mentales o, una pregunta general acerca del pensar.

Estos son algunos de los modelos de planes de discusión que se presenta en el manual para acompañar los "Cuentos y Relatos para Compartir" y, como se ha intentado mostrar, no se trata de un conjunto de preguntas más o menos ordenadas, sino que, dependiendo del sentido que le queramos dar, de la estructura de diálogo que queramos dar, tendremos un tipo de plan de discusión u otro. De hecho, los que se acaba de presentar son sólo una muestra, unos ejemplos indicativos de la riqueza conceptual y metodológica de los mismos.

A continuación veremos en que consisten los *ejercicios* y en que se diferencian éstos de los planes de discusión.

1.3 LOS EJERCICIOS.

Los ejercicios como ya se ha dicho, trabajan aspectos más concretos, sin buscar abrir el diálogo libre, sino aspectos precisos o específicos sobre:

- ❖ Conceptos: clarificación, delimitación, utilización, traducción, etc.
- ❖ Destrezas o habilidades: Los ejercicios apuntan a la ejemplificación y a la práctica de algunas destrezas o habilidades concretas o al ejercicio de algún procedimiento determinado.

El Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, para explicar mejor la relación entre los planes de discusión y los ejercicios, y así mostrar su diferencia, lo compara con el baloncesto: Jugar al baloncesto y jugar pensando serían dos actividades y en ambas se puede hacer dos cosas: jugar o prepararse y entrenar para jugar. Pues bien, al igual que se puede jugar un partido de baloncesto, se puede jugar una partida de pensamiento, se puede realizar una discusión o dialogo filosófico. Los planes de discusión serían las estrategias e instrucciones que el entrenador da a

sus jugadores, son los recursos de que dispone para organizar el juego. Sin embargo, al igual que un buen entrenador de baloncesto prepara a su equipo y lo ejercita en defensa, en atrapar rebotes, en tirar para encestar, en hacer pases, etc., un buen entrenador del juego del pensamiento debe preparar a su equipo, a sus alumnos/as, debe prepararlos para pensar mejor, debe ayudarlos a ejercitarse en las distintas estrategias y habilidades que se pueden usar, cuestionar, escuchar, traducir, conceptuar, hacer buenas inferencias y deducciones, hacer buenas generalizaciones, comparar, hacer analogías, etc. Para llevar a cabo esta preparación es para lo que son muy útiles los *ejercicios*. Y, al igual que el entrenador realiza sesiones sólo de tiro para encestar o de pases cuando ve que su equipo falla en esas cuestiones, el buen profesor/a, deberá dedicar algunas sesiones no sólo a discutir o dialogar, jugar el partido, sino también a prepararse y ejercitar algunas destrezas o habilidades concretas, sobre todo cuando detecta carencias determinadas o específicas en sus alumnos/as.

Es por ello, que se pueden encontrar ejercicios basados en situaciones concretas, puntos de vista determinados y planteamientos particulares con los que los alumnos pueden sentirse identificados o las que deben considerar en su concreción, para así trabajarlos y poder interiorizar su uso y manejo.

En muchos casos los ejercicios presentan situaciones en los que nada más se trata de decir si se está de acuerdo o no con el ejemplo presentado y por qué. Por ejemplo:

EJERCICIO: ¿Pueden ser amigos las personas y los animales?

Di si estás de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes comentarios y da las razones:

- 1) "Reconozcámoslo, los animales son estúpidos, y del mismo modo que nunca querría tener un estúpido como amigo, tampoco quiero un estúpido animal como amigo".
- 2) "No puede soportar a *la mayor parte* de los animales; pero algunos son excepciones, como los perros. Por eso, algunos de mis mejores amigos son animales".

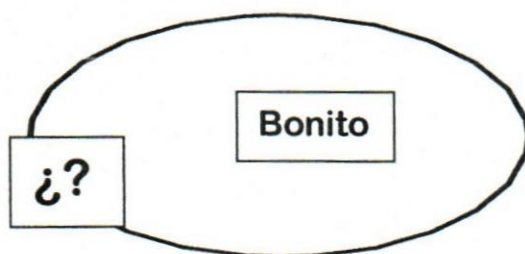
- 3) "Me encanta tener amistad con los animales, pero éstos no suelen aceptar a los extraños, por lo que no quieren ser mis amigos".
- 4) "Prefiero a los animales que a las personas. Para mí, las personas son animales pasados por agua, rebajados. Nadie es realmente tan feroz como el león, tan fuerte como un oso, tan leal como un perro o tan misterioso como un gato. Para mí, cada animal es más real y auténtico que cualquier persona haya existido nunca."
- 5) "Esas personas que dicen que puedes ser amigo de los animales me ponen enfermo. ¿Alguna vez han intentado entablar una conversación con un zorro o jugar con una cucaracha?"
- 6) "¿Cómo es posible que haya alguien que mantenga amistad con un animal? ¿Puedes ir al cine con un animal, o compartir un refresco con él o intercambiar secretos o jugar con un animal?"

(Bloque 2 Pág.42, Manual para acompañar los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir")

Según Lipman (1997), el objetivo central de los ejercicios filosóficos es el cultivo del juicio, y esto se logra generalmente por medio de comparaciones que buscan determinar si las cosas o las relaciones que se comparan son: 1. Diferentes, 2. Similares o, 3. Idénticas. Cambiar por otra.

MAPA CONCEPTUAL: Bonito

No
bonito



Atractivo	desgarbado	decente	bien parecido
Encantador	lindo	espantoso	agradable
Delicioso	digno	adecuado	de buen aspecto
Bello	idóneo	decoroso	horrible
Delicado	torpe	valioso	precioso
Magnífico	desagradable	feo	horripilante
Feo	espléndido	estupendo	corriente

La cuestión dentro de este ejercicio, sería la de ir pidiendo a los niños/as que fueran colocando los términos según crean que son similares a No Bonito o a Bonito y en caso de no estar claro colocándola en la franja de ¿?. Una vez, realizado el ejercicio, se podría pasar al comentario, a explicar porque se coloca en un lugar u otro, que relación ven entre ellos, etc. El hecho de que el *ejercicio* tenga la función de contribuir a la comprensión de un concepto, eso no significa que al mismo tiempo no pueda fortalecer el proceso de razonamiento de los estudiantes que lo emplean.

Los Ejercicios están también orientados para trabajar específicamente una serie de habilidades o de destrezas de pensamiento concretas como por ejemplo:

Ejercicio: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

Cuando tratas de comparar dos cosas, a veces son las semejanzas las que son importantes, y a veces son las diferencias que son importantes. Sin embargo, no todas las semejanzas son importantes. Por ejemplo, tanto los camiones como las ballenas son grandes, pero generalmente ésta no es una semejanza importante para comparar los dos. Y tampoco son importantes todas las diferencias. Por ejemplo, un libro tiene 120 páginas y otro tiene 130 páginas. La diferencia no es suficientemente importante para hacer una comparación entre los dos libros.

Ve si puedes determinar si las semejanzas y las diferencias que se encuentran en las siguientes afirmaciones son importantes o no. ¿Puedes pensar en otras semejanzas y diferencias que sean más importantes?:

1. Las ballenas y los peces son semejantes porque los dos viven en el océano.
2. Las máquinas de escribir y los lápices son diferentes porque las máquinas de escribir son grandes y tienen muchas partes, mientras que los lápices son pequeños con pocas partes.
3. Los relojes a los que se da cuerda y los relojes digitales son semejantes porque los dos tipos indican la hora.
4. Los gemelos idénticos son semejantes porque se visten iguales.

5. El tenis y el fútbol son diferentes porque se juegan con pelotas de distintos tamaños.
6. La ortografía y la aritmética son semejantes porque en las dos tienes que aprender las reglas de memoria.
7. Los niños y los adultos son diferentes porque tienen distintas edades.
8. Todos los animales regalones son semejantes porque tenemos la responsabilidad de cuidarlos.
9. Los juegos son semejantes porque todos ellos tienen reglas.

En un ejercicio como este se busca trabajar la destreza de comparación de cosas iguales y diferentes. Y sirve para trabajar distintos criterios de comparación que uno puede manejar. Así, tiene sentido que cuando nos respondan los alumnos/as a cuestiones nos preocupemos en aclarar cuál ha sido su criterio de comparación, por qué creen que una ballena y un pez se parecen o no. Y se puede discutir sobre si el criterio es adecuado o no o sobre si la semejanza o diferencia establecida es correcta o no, pero lo que no tendría sentido es empezar a discutir sobre como viven las ballenas y los peces y terminar hablando de problemas ecológicos y de la caza de ballenas. Si así ocurriese, habríamos dejado de trabajar destrezas importantes que hay que trabajar y habríamos convertido la sesión en un debate ecológico, que puede ser interesante, pero tal vez habría que haberse planteado dejarlo para otro momento.

También sirven los ejercicios para trabajar la ambigüedad y la riqueza de significados y la posibilidad de confusión y la necesidad de clarificar su uso, en el sentido de juego de lenguaje wittgenstaniano.

Así se puede intentar clarificar el sentido de un término buscando poner de manifiesto su ambigüedad y su pluralidad de usos. Por ejemplo:

Ejercicio: SIGNIFICADOS IDÉNTICOS Y DIFERENTES manejar sólo un ejercicio.

Determina en qué oraciones la palabra que se repite en ambas tiene el mismo significado y en cuáles no.

Traje un impermeable hoy.

Mi mamá se compró un lindo *Traje* de baño

Se apagó la luz. ¡Trae una *vela*!

La mamá *vela* por su hijo enfermo.

¡*Qué sencillo* el vestido que usé!

Usted un escritor muy *sencillo*.

Se escuchó la voz *cascada* del anciano.

En *traje* de baño nos metimos bajo la *cascada*.

Los clavos no penetraron la *tabla* tan dura.

La cocinera tiene una *tabla* donde pica las verduras.

Sal pronto de la habitación.

No le pusiste *sal* a la sopa.

Yo no *tomo* demasiado alcohol

Pero si que *tomo* un taxi cuando *tomo* alcohol.

¡Mira cómo se *estrella* con el camión!

Dibujé una gran *estrella* en el cielo azul.

Esta *planta* necesita más agua.

En nuestra casa hay una *planta* en cada pieza.

Siempre trato de dar una *mano* a mi mamá.

Julio pisó mi *mano* cuando recogía el lápiz.

De nuevo se da aquí un ejercicio concreto que no busca discutir ni sobre estrellas o plantas o manos, sino que intenta que los alumnos trabajen unas habilidades determinadas, unas destrezas específicas.

Otra de las funciones que pueden tener los ejercicios es la de trabajar procedimientos determinados o maneras de pensar, actuar, decidir, investigar, etc.

En el fondo como se ve, cada tipo de ejercicio trabaja alguna habilidad o destreza concreta y busca o profundizar en su dominio o reunir información que nos ayude a clarificar algún concepto o alguna cuestión determinada. Sin embargo, hay que tener presente que los ejercicios filosóficos no son átomos independientes, no trabajan habilidades aisladas, sino que cada ejercicio representa una amplia red o sistema que permite desarrollar en cada una de las partes la capacidad de razonar filosóficamente en su conjunto, es decir, que aunque en cada ejercicio se trabaja específicamente una destreza, al mismo tiempo hay que tener presente el conjunto de las habilidades y destrezas y no olvidar el marco dialógico y de indagación filosófica en que nos encontramos.

5. FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA ESCUELA.

Uno de las ausencias que existen en los sistemas educativos, es la presencia de niños y jóvenes capaces de pensar por sí mismo de forma crítica, con sus compañeros y adultos, y es precisamente, la filosofía, la que proporciona el alcance de estos objetivos educativos.

El propósito del programa de Filosofía para Niños Y Niñas es proporcionar a través de cada novela filosófica, los medios para prestar a sus propios pensamientos y al modo en que sus pensamientos y reflexiones pueden funcionar en sus vidas. Las novelas, tienen ese objetivo a través del descubrimiento del pensamiento regido por reglas y mediante ejemplos de una diversidad de tipos de pensamiento no formales. Las novelas, proporcionan ejemplos de las reglas y de las técnicas de indagación de tal forma que se animen los lectores y las lectoras a utilizar esas reglas por su cuenta.

La contribución de DEWEY, es de reconocerse, pues en su prestigio en filosofía de la educación, fue quién previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos, cambiar el método, por uno que estimule mejor la reflexión del mundo mediante su experiencia vital, no a través de un texto disecado, en donde únicamente se busca el desarrollo de habilidades como el

de leer y escribir bien, y en último de los caso termina uno adoctrinándolos en los valores. La contribución de DEWEY, al considerar que las y los niños/as, no son unos/as angelitos/as, sino seres con tantas promesas de creatividad, llevó también a GEROME BRUNER de que la herencia cultural de la humanidad puede enseñarse con total integridad en cada curso, MICHAEL OAKESHOTT, agrega que debe ser en todas las disciplinas, y debemos aprender los lenguajes de estas disciplinas para poder interactuar en las conversaciones, WITTGENSTEIN y RYLE, dicen que las conversaciones se deben hacer sobre el propio pensamiento, y ampliándolo más BUBER, considera que se debe hacer a través del diálogo.

Muchos de los errores o descuidos que tienen las escuelas, es tratar que los alumnos y las alumnas respondan de maneras lógica si no se les ha enseñado a pensar lógicamente. Si la educación tiene como meta lograr que los niños y las niñas sean razonables, entonces habría que sacar a luz y cultivar en cada materia las habilidades del razonamiento. Y el aula debería dedicarse a razonar, investigar, autoevaluarse, hasta convertirse en una comunidad que explora los temas sin dejar de corregirse a sí misma, en la que los maestros sean expertos tanto en fomenta la reflexión como en implicarse en ella, y es precisamente aquí en donde la filosofía trata de demostrar su justo lugar dentro del currículum a los educadores y a las educadoras.

Pero saber filosofía no es lo mismo que saber filosofar; aplicar la filosofía no es lo mismo que hacerla. La filosofía debe ser un estilo y forma de vida, como lo vivía el gran SÓCRATES. Defender a la filosofía dentro de las escuelas básicas, es una tarea que debe de correspondernos a todos los educadores y las educadoras, ya que ni el propio DEWEY, filósofo de la educación llegó a defenderla, ya que muchos lo consideraban difíciles para los niños, frívolo y peligroso. Pero PLATÓN, no la consideraba a sí, ya que siempre se encontraba en diálogos filosóficos con jóvenes y 'adultos. Al igual SOCRÁTES, no establece en ninguna parte que no se puede filosofar con gente de diferentes edades, porque hacer filosofía no es asunto de edades, sino de capacidades para reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que uno le parece importante.

1. LA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA COMO MODELO EDUCATIVO.

Para alentar el espíritu autocorrectivo de una comunidad de investigación, no se necesita ser filósofo; más bien esto debe ser alentado en todas las instituciones. Seguramente lo que SÓCRATES, trataba de estar demostrando es que el hacer filosofía era el emblema de la investigación en común como una forma de vida. La investigación filosófica debe de ser compartida en las aulas como una clase de praxis. VICO, ha llegado a la conclusión, de que la única forma de comprender algo es volver a recrearlo, y no simplemente a través de la transmisión y reproducción.

¿QUÉ ES ESTAR COMPLETAMENTE EDUCADO? Para estar completamente educado, uno debe de ser capaz de tratar cada disciplina como un lenguaje y pensar con fluidez en ese lenguaje; manejar el razonamiento, como todo lo demás, teniendo en cuenta que el razonamiento se fomenta en contextos filosóficos. La filosofía en este sentido trata de preparar para pensar en otras disciplinas.

2. LAS AULAS COMO COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN.

No es nada realista esperar que niños y niñas que crecen en instituciones irracionales se comporten racionalmente. Para ello, es necesario, agregar un grado mayor de racionalidad dentro del curriculum, en la metodología de enseñanza, en el proceso de formación del profesorado y en los procedimientos de exámenes. La estructura de la educación depende del tipo de sociedad que queremos vivir. Las escuelas tienden a reflejar los valores de sus sociedades, más que al contrario.

La comunidad de investigación, se entiende, como la consistencia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. Si comenzamos con la práctica en el aula, la práctica de convertirla en una comunidad reflexiva que piense en las disciplinas

que existen sobre el mundo, pronto llegaremos a darnos cuenta de que puede haber comunidades dentro de otras más amplias, y estás dentro de otras mayores aún, si todas mantienen igual fidelidad a los mismos procedimientos de investigación. Es el conocido efecto de la expansión de una onda, las comunidades van abarcándose unas a otras, todas ellas formadas por individuos comprometidos con la exploración autocorrectiva y creativa.

2.1 LA CLASE DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

Los autores/as aconsejan dar la clase (algunos la llaman sesión) de Filosofía como tal, una o dos veces por semana por un espacio de una hora por sesión con grupos no mayores de 15 niños, y, para lo cual las instituciones con grupos más numerosos beberán de buscar las estrategias para subdividirlos apoyándose de los y las demás profesores/as, planificando y compartiendo horarios con ellos y ellas.

2.2 TAMAÑO DEL GRUPO.

Trabajar con grupos de 15 o 20 integrantes, es bastante favorable, esto conlleva a obtener mejor aprovechamiento en las discusiones dentro de la comunidad de diálogo.

Si el grupo es grande, se deben utilizar ciertas estrategias, uno sería dividirlos en dos grupos y trabajar con ellos en horarios diferentes. La pecera, es otra estrategia, la mitad, queda fuera del círculo o comunidad de diálogo y se le encomienda la tarea de detectar las habilidades del pensamiento que se desarrollaron durante la discusión. También es importante hacer mención que con niños/as de tres años es difícil trabajar con grupos de más de quince integrantes, pero con adolescentes, a veces las condiciones lo permiten y se puede trabajar hasta con veinticinco.

2.3 DURACIÓN DE LA CLASE.

Lo recomendable es trabajar dos sesiones por semana con una duración de cincuenta minutos aproximadamente, pero esto dependerá de los horarios establecidos institucionalmente y en parte de la edad de los niños, adolescentes o con los que se trabaje. Con los niños de preescolar es suficiente media hora y hacer el cierre con algún dibujo, cantar o trabajar con plastilina con relación al tema abordado. Conforme se vaya avanzando a través del tiempo, poco a poco, los niños/as, irán aprendiendo hacer preguntas, a escucharse y a respetarse mutuamente.

2.4 MOMENTOS DE UNA CLASE DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

Primero se puede comenzar con una actividad preliminar, la cual se trata de una actividad planificada para disparar la discusión, poner en clima sobre el tema y generar la predisposición al trabajo. Debe ser breve y luego retomarse en la discusión, para que no resulte incoherente con el resto de la clase. Por ejemplo: si se trata de iniciar con un cuento puede hacerse cerrar los ojos y pensar quién nos cuenta (o contaba) cuentos y qué sentimos en ese momento. Luego se pone en común estas vivencias, a las que seguramente se volverán en el diálogo posterior.

2.5 LA DISCIPLINA.

Dentro de la comunidad de diálogo debe de prevalecer un ambiente democrático en donde el autoritarismo no debe estar presente. Pero la disciplina, debe de existir del mismo modo que se da en el resto de las otras clases.

Para extraer la riqueza de la discusión en una comunidad de diálogo y lograr el objetivo de FpN, es necesario que ciertos comportamientos previos hayan sido practicados y desarrollados por los estudiantes con la ayuda de su profesor/a. En una comunidad de diálogo, se puede comenzar diciendo que solamente existen dos reglas básicas para comenzar a trabajar, una es levantar la mano para hablar y la otra, es que cuando alguien esté hablando los demás deben de escuchar y tratar de entender lo que se dice.

2.6 LOS TURNOS.

Es conveniente que el facilitador vaya tomando nota de los alumnos/as que tienen levantado la mano, cuando menos de cinco o siete de ellos e indicar a los otros miembros que bajen la mano y pongan atención al diálogo, y vayan elaborando sus opiniones, comentarios, puntos de vista o críticas y poder participar después, pero siguiendo la misma dirección de la discusión. Aquí, es donde el facilitador desempeña un papel muy importante, al ir acostumbrando a los miembros de la comunidad a ir relacionando sus comentarios con los comentarios anteriores. Le puede preguntar el facilitador a alguien que le toca su turno, si la participación que dará se relaciona con lo que se está hablando, y si no es así, si lo puede manifestar después, para darle lugar a otro comentario que sea más relevante a lo discutido.

Asignar turnos es importante para que fluya la discusión filosófica y se sientan en confianza. Hay que evitar darle siempre la palabra a unos cuantos, ya que puede irritar al resto del grupo. Así también ser muy observador y darle la participación a todos, si que nadie pase por desapercibido. Hay veces que algunos niños/as hablan muy poco dentro de la comunidad, por lo que el facilitador, debe buscar los momentos para preguntarle si están de acuerdo o no con lo que acaba de decir algún miembro de la comunidad, aunque diga únicamente sí o no, es importante, para que aprenda a escuchar su propia voz. O bien, puede decir el facilitador, ¿Alguien que todavía no ha participado quiere comentar algo sobre lo hablado? Ya que su opinión es importante para el grupo. Y a los que participan muy seguidos se les puede invitar a que les brinden la oportunidad de escuchar a otros. El facilitador, debe ser muy cuidadoso en respetar los turnos de los niños/as, pero si se da el caso de que aquel alumno/a que casi no participa tiene ansias por participar, puede saltar los turnos y decirle: "A ver parece que lo que quieres decir tiene mucho que ver con lo que se está diciendo, pero por favor, se muy breve, ya que todavía no era tu turno".

Otra cosa que debe prever el facilitador es que los niños se dirijan a él, debe de llevarlos a que alcancen la madurez y que aprendan a dirigirse a sus mismos compañeros. Ej. "Martha yo no estoy de acuerdo contigo, porque...", estoy de acuerdo contigo Luis, porque..." "estoy en parte de acuerdo con lo que dijo Martha, pero en desacuerdo con Luis porque..."

El facilitador, después de hacer estas preguntas, puede preguntar algunos miembros de la comunidad, por que pusieron su pulgar hacia abajo, horizontalmente o hacia arriba, y después le puede preguntar al grupo, en caso de que alguien señalo con su pulgar hacia abajo y haber argumentado en la pregunta ¿Respetamos nuestro turno?, ¿Qué podemos hacer la próxima vez para mejorar?.

2.7 DISPARADOR.

Es la lectura, narración de un capítulo de un cuento o novela (acorde la edad) sobre el que se realizarán los cuestionamientos filosóficos. Puede también utilizarse a tal efecto una película o video, o bien una representación. (La propuesta del Programa, contempla sólo el uso de las novelas citadas, previamente seleccionadas por edades).

La metodología para niños/as no lectores, consiste en narrar o leer expresivamente el cuento por parte del docente. Para niños/as lectores, la lectura se realiza entre todos, sentados en círculo, cada uno va leyendo hasta el próximo punto y aparte, y son los mismos niños/as, y los y las adolescentes los que escogen el tema en torno a la lectura que desean discutir (<http://www.educar.cl/htm2004/experiencia.htm>).

2.8 REALIZACIÓN DE UNA AGENDA..

Con una consigna, que puede retomarse del contenido de la actividad preliminar, se propone a los participantes de la comunidad de indagación la formulación de preguntas que consideren centrales o interesantes y que tengan

que ver con el cuento o la novela. Estas preguntas se escriben en el pizarrón, con número y nombre de quién la formula, señalando de qué lugar del texto surgió (Se pone en práctica aquí la capacidad de preguntarse, de cuestionar, de expresar dudas o formular hipótesis). A continuación, a partir del mismo grupo, se jerarquizan y seleccionan las preguntas. La comunidad decide comenzar la discusión por una de ellas, que resulte relevante respecto del texto en cuestión.

Luego de esta selección comienza la verdadera tarea de la comunidad de indagación: el diálogo filosófico. Este diálogo tiene dos dimensiones: una cognitiva, cuyo objetivo es construir el conocimiento cooperativamente, trabajando las habilidades cognitivas (sin caer o centrarse en una simple discusión de opiniones) y una dimensión psicológica, ya que los textos apelan a vivencias propias de los alumnos (si bien no es el propósito central de la discusión). También se trabajan aquí las competencias sociales.

Otra modalidad similar a la agenda, es la de escribir palabras que los y las participantes consideren importantes o sugerentes respecto del texto leído o narrado. Se selecciona grupalmente una o dos, relacionándolas y a partir de ellas comienza la indagación con las mismas características de la agenda.

El Plan de discusión se puede comenzar con la agenda de preguntas o palabras disparadoras y aplicar un plan de discusión cuando resulte necesario a criterio del coordinador. Esto no descarta, sin embargo, la posibilidad de la sola aplicación de los planes en algunas clases si se detecta que la discusión se ha empantanado y no resulta filosófica.

2.9 FUNCIÓN DEL FACILITADOR

La labor del maestro durante la clase de FpN, es el de ser un buen facilitador del diálogo dentro de la Comunidad. Su labor de facilitador va de acuerdo a la madurez del grupo y a la edad de los integrantes. Tiene la responsabilidad de asegurarse de que las reglas se respeten. Debe ser pedagógicamente fuerte y filosóficamente débil. Asegurarse de que el ambiente sea seguro, de

confianza, de respeto, de escucha, y de que todos/as tengan un lugar en la comunidad donde se sientan con libertad y confianza para expresar lo que piensan y sienten.

El facilitador, tiene la obligación de eficientar el proceso de trabajo en la comunidad: saber cómo se hará la lectura, cómo se extraerán las preguntas del grupo con base a sus intereses de la lectura y cómo se escogerá la pregunta que se va a discutir.

Debe de revisar los ejercicios del manual correspondiente a la sesión que se leyó y saber cuándo es apropiado usar uno de ellos.

La aceptación incondicional del facilitador es una faceta necesaria para lograr que los estudiantes sepan que existe una verdadera confianza y respeto en la comunidad de diálogo. Si alguien de la comunidad, expresa una idea que dañe a terceros, el facilitador debe buscar conjuntamente con el grupo el sentido positivo del término, debe buscar ejemplos que contradigan lo que se dijo: ¿Qué les parece lo que dijo su compañera? ¿Están de acuerdo? ¿Qué pasaría si todos pensarán de ese modo? ¿Cuáles sería las consecuencias de pensar de ese modo?, con esto se evita caer en el autoritarismo.

La actitud con los niños más pequeños es diferente, con ellos, se dedica a facilitar el diálogo, tratando de propiciar las intervenciones lanzando preguntas y con esto lograr a que se acerquen al objetivo del programa. Con los niños pequeños el facilitador debe tener mucho cuidado con lo que dice porque los niños tomaran como verdad absoluta lo que él diga.

Con los niños más grandes, el facilitador puede expresar su opinión, pero consciente de que los estudiantes tienen la suficiente confianza para expresar si están de acuerdo o en desacuerdo con él. Los adolescentes, pueden interactuar con el facilitador a un nivel más equilibrado, pero debe tratar siempre de que la discusión se dirija a la comunidad.

2.10 EVALUACIÓN.

En este momento se evalúan en cada clase diferentes aspectos: puede evaluarse: la profundidad de la discusión filosófica, la claridad, si se descubrieron supuestos, si se dieron razones, o la participación de los integrantes del grupo: si participaron todos, cómo fue la relación durante la discusión, que habilidades se trabajaron, etc.

2.11 LAS PREGUNTAS (DE INICIO, DE SEGUIMIENTO Y DE CIERRE)

El texto es el pretexto para comenzar el diálogo, la discusión filosófica empieza con la lectura de un fragmento de la novela, en este caso las narraciones, y a través de esta lectura, el grupo forma sus preguntas ya sea de manera individual o en equipo, las preguntas se hacen de acuerdo a sus intereses, para poder explorarlas, discutir las y abordarlas desde diferentes puntos de vista y posturas, una vez, elaboradas sus preguntas, se lleva a votación para poder escoger de manera democrática la pregunta que generará la discusión.

Estas preguntas son las que provocan que niños y niñas practiquen y desarrollen sus habilidades de pensamiento. Por lo que es importante familiarizarse con estas preguntas y usarlas constantemente durante el diálogo, logrando con ello, ser un buen facilitador.

Según Echeverría (2004), las preguntas para iniciar la sesión deben ser de tres tipos:

1. Para iniciar la sesión.
2. De seguimiento durante el diálogo.
3. Para recapitular el proceso o cerrar la sesión.

PARA INICIAR LAS SESIONES PUEDEN SER.

1. ¿Por qué escogieron esa pregunta?
2. ¿Nos podrían compartir algo de lo que discutieron en su equipo, cuando elaboraron su pregunta?
3. ¿Por qué les pareció importante esa pregunta?
4. ¿En qué pensaban cuando hicieron esa pregunta?

Durante la discusión y con el propósito de que tanto niños y niñas practiquen y desarrollen ciertas habilidades de pensamiento, se pueden hacer las siguientes preguntas:

PARA CONTRASTAR:

1. ¿Hay alguna otra manera de ver o pensar esta idea o situación?
2. ¿Pero, qué les parece si vemos esta idea de otra manera?
3. ¿Es posible que lo que dijimos se parezca a lo que discutimos la otra vez?
4. ¿En que sí y en que no?

PARA PEDIR EVIDENCIAS:

1. ¿Cómo lo sabes?
2. ¿Tienes alguna prueba o argumento que sostenga tu idea?
3. ¿De dónde viene tu información para sostener lo que dices?
4. ¿Tus fuentes de información son relevantes?

Pueden apoyarse de libros, videos, internet, enciclopedias, etc, que argumenten su información.

DEMANDAR CRITERIOS:

1. Explica por qué piensas esto.
2. ¿Cómo llegaste a esta conclusión?
3. Explica tus razones para imaginar lo que piensas.
4. ¿En qué te basas para pensar así?

SER SENSIBLE AL CONTEXTO:

1. ¿Crees que esta idea es igual para todos?
2. ¿Qué pensaría un niño inglés, francés, chino, etc?
3. ¿En otro país crees que la gente piensa igual que tú?
4. ¿En esta situación lo que dices es adecuado?
- 5.- ¿Puedes pensar en alguna situación similar en la que no sería adecuado?

AUTOCORRECCIÓN (Modelar la autocorrección):

Hace un rato dije esto, pero con los argumentos que han dado me doy cuenta que estaba equivocado.

CREAR ALTERNATIVAS:

- ¿Hay otras posibles soluciones?
- ¿Otras maneras de concebir este problema?
- ¿Quién piensa diferente?
- ¿Están seguros de que hemos considerado todas las alternativas?

HACER DISTINCIONES:

- ¿Alguien tiene una idea diferente?
- ¿Estos dos argumentos son iguales? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
- ¿Lo que dijo Pedro se parece a lo que dijo un rato María?
- ¿En que se parece y en que forma es diferente?

DEFINIR:

- ¿A qué te refieres cuándo usa esa palabra?
- ¿Cómo entiendes el término que acabas de usar?
- ¿Lo que acabas de mencionar puede tener más de un significado?

DETECTAR SIMILITUDES Y DIFERENCIAS:

- ¿Esto es igual a lo que dijiste antes?
- No, entonces, ¿En qué se parece? ¿De qué forma es diferente?

RAZONABILIDAD:

¿Piensas las ideas desde diferentes puntos de vista o de referencia, analizas los pros y los contras?

¿Qué tiene de bueno lo malo y qué tiene de malo lo bueno?

ESCUCHA:

¿Alguien me puede decir lo que dijo su compañero/a?

Carlos, ¿Qué opinas de lo que acaba de decir Lupita?

EMPATÍA:

¿Quién me explica lo que dijo Manuel?

¿Quién esta de acuerdo con Laura y por qué?

¿Alguien se identifica con lo que acaba de decir Mónica?

PONER EL EGO EN PERSPECTIVA:

¿Crees que sería posible qué estuvieras equivocado en lo que estás diciendo?

¿Estás seguro de lo que dices?

Si alguien quisiera criticar lo que acabas de decir, ¿Qué crees que te diría?

CUIDADO POR EL CRECIMIENTO DE LOS DEMÁS:

¿Todos entienden de lo que hablamos?

Jesús, tú no has comentado nada de lo que estamos diciendo, ¿Tienes alguna idea que nos quieras compartir?

CIERRE DEL TEMA

Por lo general consiste en una actividad o reflexión que deja a los miembros de la comunidad con una sensación de que alcanzaron algo, que lograron avanzar hacia una dirección, que se enriquecieron a través de compartir experiencias y conocimiento, que sus participaciones contribuyeron al enriquecimiento de los otros a través del diálogo filosófico o discusiones.

Existen diversas estrategias para el cierre, aquí la creatividad jugará un papel importante. Con niños pequeños se puede pedir que evalúen la sesión a través de una serie de preguntas que les hace el facilitador, y ellos, con su

dedo pulgar señalan hacia arriba, hacia abajo u horizontalmente en señal de más o menos.

De acuerdo a Echeverría (2004), algunas preguntas de cierre pueden ser:

- ✓ ¿Nos escuchamos con atención unos a otros?
- ✓ ¿Contribuimos con algún comentario a la discusión?
- ✓ ¿Profundizamos en el tema de discusión o brincamos de un tema a otro sin profundizar en algo?
- ✓ ¿Levantamos la mano cuando quisimos decir algo?
- ✓ ¿Esperamos nuestro turno para hablar?
- ✓ ¿Tratamos de relacionar nuestras ideas con la de nuestros compañeros?
- ✓ ¿Nos pareció importante nuestra discusión? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?
- ✓ ¿Ofrecimos razones para lo que dijimos?
- ✓ ¿Pusimos ejemplos para aclarar lo que decíamos?
- ✓ ¿Hicimos buenas preguntas?
- ✓ ¿Aprendí algo nuevo o diferente? ¿Pueden pensar en algo nuevo que hayan aprendido en la discusión de hoy?
- ✓ ¿Qué me llevó de la discusión que tuvimos?
- ✓ ¿Les aclaró algo?
- ✓ ¿Entendieron algo que antes no habían comprendido?
- ✓ ¿Descubrí algo de alguno de mis compañeros o de algún amigo que no imagine que estuviera allí?
- ✓ ¿Les gustaría que siguiéramos la próxima vez con este tema o prefieren pasar a otro?
- ✓ Pueden escribir una idea que les quede sobre la discusión y después compartir con el resto del grupo?
- ✓ ¿Contribuí con mis aportaciones a aclarar el tema?
- ✓ ¿La discusión me ayudó avanzar un poco en mi proyecto personal y social?
- ✓ ¿Cuáles fueron los puntos más importantes de la discusión de hoy?
- ✓ ¿Qué voy hacer para contribuir a cambiar mi comportamiento con base en la reflexión del tema que se discutió hoy? ¿qué me llevó de tarea y cómo lo voy hacer?

3. JUEGOS Y DINÁMICAS.

Existen infinidad de juegos, dinámicas y actividades preliminares que el profesor/a puede implementar, a continuación se proponen algunos, pero no tiene porque limitarse a ellos, sino que, haciendo uso de sus conocimientos y de su creatividad, puede adaptar y reutilizar un sinfín de estrategias y recursos ya existentes. Por ejemplo, cualquier juego para niños puede ser en determinadas circunstancias reconstruido para dar base a un ejercicio filosófico, aunque algunos resulten útiles tal cual están planteados.

Si bien la clase de Filosofía para Niños, tiene momentos claramente identificados, la puesta en marcha del Programa supone el trabajo previo con contenidos como: aceptación y respeto por el otro, valoración por los aportes del otro, valoración del diálogo para comunicarse, respeto por las opiniones de los demás, respeto por el turno de hablar, defensa de las propias opiniones ante pares y adultos, etc., (<http://www.educar.cl/htm2004/experiencia.htm>).

Estas actividades previas, que se hacen necesarias para la puesta en marcha de las clases de Filosofía, se proponen lograr el respeto de consignas que indican: turno al hablar, momento de preguntar, de responder y dar razones, ya que toda afirmación realizada debe tener una razón lógica, que será el docente como facilitador de la clase, quien debe estimular al niño a buscarla. Para establecer estas reglas se usan diferentes recursos: en las salas de los más pequeños, dos muñecos o gráficos con dos imágenes distintas (pueden ser dos caras, con distinto gesto). En las salas de 5 años pueden usarse palabras o letras: P para preguntar, R para dar razones, V para decir pruebas que puedan demostrar la verdad de lo afirmado, E para dar ejemplos. O bien, también pueden decir la palabra Volumen, cuando el niño/a no se le escucha cuando está participando.

Para poner en marcha estas actividades previas, se dialoga sobre propuestas de los chicos, tomado algún suceso significativo de la sala (discriminación, compartir, etc) ó proponiendo como estrategia didáctica planes de discusión.

Algunas actividades previas al programa, fueron utilizadas de la antología "Ideas y propuestas para pensar la educación" de Walter Kohan – Vera Waksman (compiladores).

ACTIVIDAD 1: Darse la palabra uno a otros.

MATERIALES: Pelota de trapo, animalito de peluche o cualquier cosa que pueda utilizarse para arrojárselos unos/as a otros/as.

PROCEDIMIENTO: Sentarse con las y los niños en círculo, de preferencia en el piso o en sillas. Si usa silla en un primer momento, una vez que se ha formado un "lugar seguro", siéntese con ellos y ellas en el suelo.

Explique que vamos a ir llamando a un niño/a del círculo y vamos a tirarle la pelota o el peluche. Puede ser que sea más seguro, sin que nadie levante la mano, y él o la que tenga la pelota dirá el nombre de un/a niño/a y luego le arrojará la pelota. Dígales, también que con este tipo de actividad se pretende de que la comunidad sea un "lugar seguro" en el sentido físico, y para eso se debe de tener cuidado al arrojar la pelota, de manera que le llegue a las manos de quien se dirigen. Explíqueles, que para que la comunidad de diálogo funcione de una forma correcta, es necesario respetarse los turnos, por lo tanto, nadie puede participar si no tiene la pelota en las manos.

ACTIVIDAD 2: Una investigación inicial: ¿qué es un lugar seguro?

La seguridad en todos los niveles, tanto física, emocional o psicológica y la intelectual, es uno de los elementos clave que debe estar presente en las aulas para lograr una indagación más profunda.

Se incentivan y refuerzan los procesos de darse la palabra y desarrollar habilidades de escucha haciendo repetir periódicamente a alguien lo que se ha dicho.

Esta investigación no pretende ser filosófica, uno por cuanto no parte del interés del niño/a y otro, porque nosotros como docentes sabemos a dónde queremos llegar con esta pregunta: que niñas y niños sean conscientes de su seguridad física, emocional e intelectual.

MATERIALES: pelota de trapo o muñeco de peluche.

PROCEDIMIENTO: Pregunte “¿Qué es un lugar seguro?”. A medida que niñas y niños se den la palabra y respondan a la pregunta, usted vera que en general responderán un lugar que consideren seguro. Algunos/as responden en la casa de sus abuelitos, otros en el patio, etc., ahora pregúnteles por qué lo consideran un lugar seguro, al ir escuchando sus razones vera que algunos lo consideran seguro desde un sentido físico. Si la idea de seguridad emocional no surge, pregunte a los niños/as que pasaría si contarán algo importante: que alguien se le murió su mascota o alguien los insultó y sus compañeros/as se rieran. ¿Se sentirán seguros como para seguir participando o hablando?

Puede preguntar, “¿Nuestra sala es un lugar seguro?” Antes de de respondan si o no, puede pedir razones, que n muchos casos suelen resultar ejemplos que demuestran el fundamento de su posición. También les puede preguntar, si en el ejemplo anterior, esa persona se sintió segura. Reforzar esta idea de un “lugar seguro” ayudará a desarrollar la consideración y el respeto hacia los otros/as.

ACTIVIDAD 3: la caja misteriosa.

MATERIALES: Una caja de cartón que será la caja misteriosa, se puede forrar y ponerle unas figuras de nubes o cualquier otro dibujo y dentro de cada dibujo colocar palabra señales: ¿Es de fierro? ¿Se puede comer? ¿Es un juguete? ¿Es de color...? ¿Es una fruta? ¿Su forma es redonda?, etc.

PROCEDIMIENTO: Use las diversas palabras que ayuden a los niños/as a hacer preguntas. Pregunte "¿Pueden adivinar que hay dentro de la caja misteriosa?". Decore la caja misteriosa como para llamar la atención de las y los niños/as. Sea tan misterioso como pueda para provocar su asombro. ¡No se olvide de poner un objeto en el interior! Dado a qué estamos incitando a niños/as a hacer preguntas usando diferentes palabras señales, las preguntas pueden requerir de su parte algo más que un "sí" o un "no".

Esta actividad apunta principalmente a que niñas/os hagan preguntas. Cuando se comprometan realmente con temas filosóficos, no habrá una sola respuesta sino una variedad de planteamientos. En esta actividad, una vez más, su objetivo es practicar la formulación de preguntas.

La creatividad es muy importante para implementar diferentes tipos de actividades una para sensibilizar a los niños/as al trabajo de FpN, y así también las dinámicas grupales de rompimiento de hielo son de importancia para trabajar FpN, pero siempre y cuando la dinámica tenga un por qué o un propósito dentro del mismo programa, es decir, que no se trata de implementar una dinámica de juego sin que tenga algo enriquecedor que aportar dentro de la discusión filosófica que se pretende realizar. No existe una receta que sea eficaz para todos los contextos en dónde se aplica FpN, de ahí que recalcamos la creatividad del docente como facilitador para implementar las dinámicas y juegos que resulten favorables en un contexto determinado y de acuerdo a las necesidades e intereses de las comunidades de diálogo. Pero cualquier dinámica o juego, serán bienvenidas dentro del programa de FpN.

5. FORMACIÓN DE PROFESORES/RAS.

El Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, considera dentro de su artículo "El uso del manual y los recursos didácticos en las sesiones de filosofía para niños", que todo este material, todos estos recursos, sería inútil si, al mismo tiempo, no existiese un profesorado bien preparado y capacitado para trabajar con él y para ayudar a los niños y las niñas a aprender a pensar por si mismos, a filosofar. Porque, ¿cómo querer que el niño o la niña pueda aprender a pensar por si mismo, pueda plantearse cuestiones filosóficas y reflexionar sobre su vida y sobre el mundo que le rodea, si, al mismo tiempo, no se da al profesor la posibilidad prepararse y formarse filosófica y metodológicamente para poder ayudar al alumno y la alumna en dicha tarea? Como bien dicen Lipman, Sharp y Oscanyan (1992), "la enseñanza de la filosofía exige profesores que estén dispuestos a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están aprendiendo."

Es decir, exige un profesorado que este preparado para ayudar a aprender a pensar por si mismos al alumnado y que, al mismo tiempo, se prepare y organice, con todos los recursos disponibles, para poder llevar a cabo las sesiones y sacarles el mayor partido ayudando a sus alumnos y alumnas a que aprovechen al máximo tal oportunidad.

Una adecuada formación de los maestros/as que trabajan Filosofía para Niños es una garantía para alcanzar los resultados esperados. Si un maestro/a desea llevar FpN a su salón de clases, no es indispensable poseer conocimientos básicos de filosofía ni lo más importante en su trabajo. Más que saber filosofía, es importante que las y los docentes sean sensibles hacia la dimensión filosófica de los y las niñas con quienes trabaja. Esta sensibilidad filosófica implica detectar los comentarios de sus alumnos/as aquellos que poseen una veta filosófica y a través de las preguntas adecuadas ayudar al grupo a explorar esa veta.

Es importante aclarar que más que hablar de filósofos y escuelas, teorías y corrientes filosóficas, el maestro de FpN les imparte filosofía y ellos/as descubren y desarrollan, al hacer filosofía con sus maestros, la dimensión filosóficas de sus vidas.

El Dr. Eugenio Echeverría (2004) en su obra "Filosofía para Niños", hace mención que para tener un buen comienzo e ir familiarizándose con FpN, sugiere leer las obra de Jostein Gaarder: "El mundo de Sofía" y la obra de Fernando Savater: "Las preguntas de la vida".

Para comenzar a trabajar con el programa, el maestro debe tomar un curso introductorio de cuarenta horas. En México, la Federación Mexicana de Filosofía para Niños es el único organismo para evaluar los centros de FpN en el país, y es a través de éstos y sus formadores de docentes, que se realiza la capacitación de quienes van a trabajar con las novelas y los manuales de la propuesta de FpN. Después del curso introductorio, se alienta al docente para que ponga en práctica el programa.

Después del curso introductorio y poner en práctica el programa en sus aulas, van a darse cuenta si este tipo de trabajo a través de la comunidad de diálogo les favorece y si desean continuar formándose. Y para esto, existe un diplomado en FpN. El diplomado consta de tres módulos de cuarenta horas cada uno, veinticinco horas de prácticas guiadas entre el primero y el segundo módulo y otras veinticinco entre el segundo y el tercer módulo. Para graduarse se requiere de un trabajo final que analice la transcripción de una de las sesiones que tuvieron con sus alumnos/as.

El total del diplomado consta de ciento cincuenta a ciento setenta horas, y el curso introductorio de FpN constituye el primer módulo.

En el país existen varias ofertas al respecto y las estructuras del diplomado varían según cada centro y del formador que lo imparta. El diplomado que ofrece el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN), con sede en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas bajo la dirección del Dr. Eugenio Echeverría, lo ofrecen de la siguiente manera: en el primer módulo tratan las bases teóricas más relevantes que sustentan la propuesta de Lipman, se practica la formación de una comunidad de diálogo con los materiales del programa y se familiarizan a los docentes con la prueba de habilidades de razonamiento de Nueva Jersey.

Para ingresar al segundo módulo se pide como requisito la grabación de una de las sesiones en la comunidad de diálogo que llevaron a cabo con sus alumnos/as y durante este módulo se analiza el material. Después de ver cada grabación, se les retroalimenta a cada uno, y la comunidad de diálogo formado por los mismos docentes, discuten en que parte del video se identifican las habilidades de pensamiento que manifiestan las y los niños, que tipo de conceptos se manejan y construyen y si éstos son filosóficos o no, o si también se presentan aspectos relacionados con la formación valorativa de las y los alumnos. Otros temas abordados en este módulo son: el desarrollo de la autoestima y FpN, el mejoramiento de la comprensión lectora a través del trabajo en la comunidad de diálogo, el desarrollo de la identidad y Filosofía para niños, entre otros. En este módulo, también los participantes planean y conducen una sesión en comunidad de diálogo con algunas de las novelas del programa.

En el tercer módulo se profundiza en los aspectos teóricos haciendo énfasis en los aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento valorativo y con el de un proyecto personal y social a través del trabajo en la comunidad de diálogo; se estudian las implicaciones del trabajo de Filosofía para Niños para la familia, la escuela y la sociedad.

Para graduarse se analiza una de las discusiones filosóficas practicada con sus alumnos/as, la cual la transcriben y en ella detentan e indican en que parte de la discusión los alumnos/as desarrollaron las habilidades de pensamiento a través las manifestaciones del razonamiento o la indagación; si se introdujeron conceptos filosóficos o valorativos y por último si hubo construcción de sentido.

Algunos centros de FpN en nuestro país se encuentran en:

- ❖ La Universidad Iberoamericana, plantel León.
- ❖ Guadalajara, dirigido por la Dra. Mónica Velasco.
- ❖ D. F., Chalco, Puebla y Monterrey.
- ❖ San Cristóbal de las Casas, Chiapas, dirigido por el Dr. Eugenio Echeverría
- ❖ Centro Gama. México, D. F.

Nota: En estos centros se pueden adquirir las novelas y los manuales para el maestro/a.

CAPÍTULO V: ELABORACIÓN Y ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA TRABAJAR CON EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

1. DISEÑO DEL PROYECTO.

En el proyecto investigación y pilotaje como obra colectiva, como se viene mencionando, participaron:

- Juan Carlos Lago Bornstein (Universidad de Alcalá. España), responsable del Proyecto.
- Lilia González Velázquez (UNACH), co-responsable del proyecto.
- Ma. Teresa de la Garza Camino (Universidad Iberoamericana. D. F.)
- Miren Itxaso Arias Arana (Universidad del País Vasco e ilustradora)
- Juan Carlos Ramírez Cruz (adaptador), coordinador del equipo de investigación.
- Dania Lucía Vidal Cruz (adaptadora)
- Juan Moreno Gómez (adaptador)
- Lucía Ovando Díaz (adaptadora, especialista en literatura infantil)
- Rodolfo López Sántiz (traductor, especialista en lenguas indígenas).

La primera etapa del Proyecto fue planeada como un diseño cuasi-experimental debido a que es el más adecuado para validar el programa de intervención. Como ya se había explicado a grandes rasgos los momentos del Proyecto en la presentación y en el capítulo uno:

Primeramente se eligió el cuento para su corrección y adaptación, quedando el cuento filosófico "Las Voces del agua" para trabajar el programa de Filosofía para Niños. Una vez corregido el estilo y adaptado el cuento al contexto chiapaneco, también se tradujo al tzotzil por Rodolfo López Sántiz, especialista en lenguas indígenas, para poder trabajarlas en estos contextos.

Después de haber elaborado y adaptado el cuento, se procedió bajo la asesoría, coordinación y colaboración mutua del Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, la conformación de un Manual para acompañar al cuento como instrumento didáctico para las y los docentes.

En esta parte es muy importante mencionar que al ir elaborando los materiales para trabajar los cuentos filosóficos y el manual, se tuvo que ir haciendo un pilotaje en la Escuela Telesecundaria 704, del Ejido de Belisario Domínguez, perteneciente al municipio de Las Margaritas, Chiapas, para ir viendo la efectividad de la misma, ir elaborando y adaptando en el mismo proceso y haciendo nuevamente los cambios, las correcciones, las creaciones y las adaptaciones que se sugerían durante las aplicaciones. En esta misma institución se contó con un grupo experimental (alumnos/as del primer grado, grupo B) y un grupo control (alumnos/as del primer grado, grupo A), cuyas características eran muy similares y ambos grupos no habían sido sometidos al tratamiento con el Programa de FpN. En ambos grupos se aplicó el instrumento de evaluación elegido para esta investigación.

Los dos grupos estuvieron integrados por todos/as los alumnos/as del primer grado A y B de la Telesecundaria, y las sesiones de FpN, se daban dos veces a la semana con una duración de cincuenta minutos de manera extraescolar. Se consideró a asimismo, por la recomendación del mismo programa, de sus autores y coautores, la aplicación de la Prueba de Habilidades y Razonamiento de la Dra. Virginia C. Shipman, pero con la versión mexicana adaptada del Dr. Eugenio Echeverría.

En el caso de los alumnos/as del primer grado grupo B de la Telesecundaria 704 (entre 11-13 años de edad), la elección se debió a que en este grupo se encontraban alumnos/as catalogados/as como de "bajos rendimientos académicos" y "rebeldes" en la misma institución. Y por lo mismo, se consideró al primer grado grupo A de la misma institución como grupo control, por tener un nivel académico y desarrollo cognitivo similares. Debido a las edades, de acuerdo a Piaget, al parecer las y los docentes, esperan una forma de razonamiento propia de las operaciones formales.

El Proyecto de FpN como programa de intervención en la Telesecundaria 704, se llevo acabo durante el ciclo escolar 2004-2005, en donde una vez finalizado el ciclo y el programa piloto, los resultados fueron favorables que más adelante en el análisis de los resultados se verán.

Otra de las instituciones en donde se puso en marcha el programa piloto ya de manera formal, digo formal, porque los cuentos y el manual para el profesor/a ya estaban finalizados, y se procedió a dar un curso-taller de treinta horas del 24 al 28 de abril, en donde se capacitaron a seis maestros de la escuela primaria "Dr. Belisario Domínguez", ubicada en la localidad del Triunfo, perteneciente al municipio de Comitán de Domínguez, Chiapas.

La implementación del programa se dio por espacio de dos meses que comprendió de mayo a junio de 2006, con dos sesiones por semana con una duración de cincuenta minutos aproximadamente.

Después de haberse dado el curso de formación a las y los docentes de la escuela primaria "Dr. Belisario Domínguez", las y los profesores pusieron en marcha el programa, y se les dio el seguimiento adecuado que consistió en tres visitas en fechas diferentes a la escuela para observar a los maestros/as en la aplicación de las sesiones practicas con FpN, brindarles asesoramientos, hacer las observaciones correspondientes y teniendo algunas charlas con ellos/as acerca de algunas recomendaciones para hacer más posible la efectividad del programa de FpN.

Una vez realizado las observaciones y las prácticas, las y los docentes de la institución educativa, se concentraron en una sala en donde el Dr. Juan Carlos Lago dio una conferencia sobre el programa de FpN, para dar por cerrada la primera etapa del proyecto, felicitando la entrega, dedicación y responsabilidad al trabajo con FpN y los posibles planes para el siguiente ciclo escolar para darle continuidad al proyecto y así mismo se les dio un reconocimiento a cada docente que participó en la misma.

Ya concluido a esta primera etapa del trabajo de campo, se inicio la corrección y el análisis de los instrumentos aplicados, se elaboró la base de datos y fueron apareciendo los primeros resultados.

OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO:

Aplicar el Programa de FpN para desarrollar el pensamiento crítico-lógico, desarrollar de las habilidades del pensamiento, la construcción de conceptos y el desarrollo de valores en los alumno/as, los cuales conlleven a elevar su rendimiento escolar y los habilite para la resolución de problemas académicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 1.- Indagar cuáles son las habilidades de pensamiento que poseen y las que no poseen los alumnos/as.
- 2.- Comprobar la eficacia del Programa de FpN de Matthew Lipman con materiales adaptados al contexto, en el desarrollo del pensamiento crítico-lógico, de las habilidades del pensamiento, la construcción de conceptos y en el desarrollo de valores en alumnos/as de contextos chiapanecos.
- 3.- Verificar si a través del programa de FpN, logrando el desarrollo del pensamiento crítico-lógico, el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la construcción de conceptos y el desarrollo de valores en las y los alumnos, logrando desarrollar modos de pensar más eficaces.
- 4.- Comprobar si las y los alumnos de contextos indígenas y mestizos chiapanecos logran mejorar su rendimiento académico con la adquisición de modos de pensamiento más eficaces.

2. HIPÓTESIS.

Las hipótesis que se plantearon en esta etapa del proyecto fueron:

Hasta dónde el programa de FpN a través del desarrollo del pensamiento crítico-lógico, el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la construcción de conceptos y el desarrollo de valores en los alumnos/as, ayuda a obtener modos de pensamientos más eficaces, que les ayuden a solucionar problemas en la vida escolar, y mejorar su rendimiento académico.

Hipótesis 1.- Si a los alumnos/as no se les ha brindado las estrategias para desarrollar el pensamiento crítico-lógico, el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la construcción de conceptos y el desarrollo de valores luego entonces, no poseen modos de pensamiento más eficaces.

Hipótesis 2.- Si las y los alumnos participan en un programa FpN, luego entonces podrán desarrollar modos pensar más eficaces.

Hipótesis 3.- Si los y las alumnas logran desarrollar modos de pensar más eficaces, luego entonces mejorarán su rendimiento académico en general.

Hipótesis 4.- Si los y las alumnas logran desarrollar modos de pensar más eficaces, luego entonces podrán resolver problemas académicos en diferentes asignaturas.

QUE PRETENDIAMOS CON ESTA INVESTIGACIÓN.

-Con esta investigación, primeramente se trataba de proporcionar una alternativa pedagógica que ayudara a las y los alumnos a elevar y mejorar su rendimiento académico.

Implementar el programa de intervención para ayudar a las y los alumnos a pensar por sí mismo, logrando modos de pensar eficaces y alejarlos/as de la pasividad como lo plantea la escuela tradicional.

-Qué los alumnos/as logren poseer un pensamiento eficaz para poder enfrentarse y dar soluciones correctas y verdaderas a diferentes problemas académicos que se les planteé.

VARIABLES:

V. I.	Programa de filosofía para niños (con materiales adaptados)	Implicaciones
V. D.	Pensamiento crítico-lógico.	Conversión, hacer inferencias adecuadas, dar buenas razones, realizar buenas analogías, detectar presuposiciones, pensar hipotéticamente, pensar silogísticamente, detectar contradicciones t estandarizar.
V. D.	Habilidades de pensamiento.	Formación de hipótesis, proponer ejemplos, cuestionar adecuadamente, contrastar, pedir evidencias, demandar criterios, ser sensible al contexto, autocorregirse, crear alternativas.
V. D.	Construcción de conceptos.	Hacer distinciones, establecer conexiones, definir, detectar similitudes, ser razonables, relacionar, construir con la ayuda de los demás.
V. D.	Desarrollo de valores.	Saber escuchar, ser sensible a los sentimientos de los demás, inferir visiones del mundo, tener imaginación moral, tener mente abierta, respetar a los demás, poner el ego en perspectiva, seguir la indagación hacia donde ésta conduzca y cuidar por el crecimiento de los otros.

El tratamiento o la intervención psicopedagógica (variable independiente) es el Programa piloto de Filosofía para Niños (con materiales adaptados) y las variables dependientes son: el desarrollo del pensamiento crítico-lógico, el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la construcción de conceptos y el desarrollo de valores.

OPERACIONALIZACIÓN:

Hipótesis operacional.

X Programa de Filosofía para Niños (con los materiales adaptados)

Y1 Pensamiento crítico-lógico.

Y2 Habilidades de pensamiento.

Y3 Construcción de conceptos.

Y4 Desarrollo de valores.

INDICADORES:

Variable: habilidades del pensamiento	Indicadores
Pensamiento crítico-lógico.	Conversión, hacer inferencias adecuadas, dar buenas razones, realizar buenas analogías, detectar presuposiciones, pensar hipotéticamente, pensar silogísticamente, detectar contradicciones t estandarizar.
Habilidades de pensamiento.	Formación de hipótesis, proponer ejemplos, cuestionar adecuadamente, contrastar, pedir evidencias, demandar criterios, ser sensible al contexto, autocorregirse, crear alternativas.
Construcción de conceptos.	Hacer distinciones, establecer conexiones, definir, detectar similitudes, ser razonables, relacionar, construir con la ayuda de los demás.
Desarrollo de valores.	Saber escuchar, ser sensible a los sentimientos de los demás, inferir visiones del mundo, tener imaginación moral, tener mente abierta, respetar a los demás, poner el ego en perspectiva, seguir la indagación hacia donde ésta conduzca y cuidar por el crecimiento de los otros.

2.1 DEFINICIONES CONCEPTUALES.

El proyecto de "Adaptación y creación de materiales didácticos para trabajar con el Programa de FpN" como un programa de intervención (tratamiento), es una propuesta educativa diseñada para abarcar desde los últimos grados de educación primaria y hasta el primer grado de educación secundaria, cuyo énfasis está puesto en el desarrollo del pensamiento crítico-lógico, el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la construcción de conceptos y el desarrollo de valores, mediante la comunidad de investigación o diálogo comprometida con los procedimientos de la investigación y las técnicas que aperturan a la evidencia y a la razón, a través del diálogo filosófico, la cual propicia la reflexión, la concentración, la consideración de diferentes alternativas, el escuchar y la atención cuidadosa (Lipman 1992) .

LAS VARIABLES DEPENDIENTES:

A) EL PENSAMIENTO CRÍTICO-LÓGICO, la lógica, juega un papel prioritario dentro de este tipo de pensamiento, debido a que es racional, exigiendo coherencia y congruencia en el discurso, y facilitando el desarrollo de argumentos formales correctos y verdaderos, es sistemático, organizado y ordenado, pero se complementa con el pensamiento creativo y valorativo, para alcanzar el pensamiento de orden superior.

El pensamiento crítico, es sensible al contexto, porque el pensador crítico evalúa y analiza las características de un contexto determinado, desde sus particularidades, y basándose de esto determina, lo cual conlleva a la vez, a estar concientes, que las respuestas no funcionan de la misma manera en cualquier contexto, aunque sean muy minuciosas las diferencias, exige una respuesta diferente.

El pensamiento crítico se basa en criterios porque cada vez, que juzgamos, actuamos o llevamos a cabo tal acto, tenemos razones, por las cuales realizamos tal juicio y lo podemos expresar si se nos demanda.

El pensamiento crítico, también es autocorrectivo, por que el pensador crítico pone en la comunidad de diálogo sus ideas y los miembros de la comunidad la analizan, si los miembros de la comunidad están en desacuerdo, ellos exponen sus ideas y dan sus razones y la persona a quien se le refuta su idea, escucha, trata de entender a su interlocutor y se autocorriga al escuchar tales argumentos.

Las habilidades de razonamiento que propone Lipman, comprenden habilidades que tienen que ver con la lógica para tomar congruencia en la manera de pensar lógica, sistemática, ordenada y correcta.

B) DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO, entre las habilidades de indagación está proporcionar ejemplos y contraejemplos para apoyar una opinión o argumento; los ejemplos son indispensables como elementos de clarificación. En ocasiones se tienen discusiones en las que se parece que no se avanza o se llega a nada, y cuando se dan ejemplos, todo se aclara. Los ejemplos contextualizan los elementos de un problema permitiendo analizarlo de manera más aclarar y concretar.

Dentro de comunidad de diálogo, el pedir evidencias y demandar criterios son habilidades que se desarrollan constantemente. Las evidencias para demostrar algún argumento pueden darse en forma de razones para defender a dicho argumento. Los criterios son conjuntos de razones que permiten juzgar, las que también se pueden evaluar cuando se ofrecen como evidencias para tratar de probar algo en la discusión y hay evidencias que son más confiables que otras. Con frecuencia la confiabilidad de la evidencia mostrada depende de la fuente proveniente.

Dentro de las habilidades cognitivas, considero a las habilidades de razonamiento aquellas que permiten "a los sujetos extraer conclusiones a partir de premisas o acontecimientos dados previamente". Existen dos tipos de razonamiento: el deductivo, que "supone que la conclusión se infiere necesariamente a partir de las premisas, por estar incluida lógicamente en ellas", y el inductivo que "posibilita únicamente la extracción de conclusiones probables, ya que la información contenida en las premisas no asegura la verdad de la conclusión" (Carretero y García M., 1995:49). El desarrollo de estas habilidades ha sido siempre uno de los mayores objetivos de la educación formal, que en términos generales admite que el proceso se inicia con el nacimiento y atraviesa por diferentes etapas hasta llegar al pensamiento formal o hipotético deductivo.

De acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1960), las personas consiguen llegar a estas formas de razonamiento "lógico-formal" o "hipotético deductivo", una vez que han asimilado e integrado los estudios anteriores (sensorio-motor y operaciones concretas), hacia el fin de la niñez e inicio de la adolescencia. Siguiendo al mismo autor, lo que caracteriza a cada una de estas etapas es una diferente forma de afrontar los problemas, y ésta que es la última etapa del desarrollo, "el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, es decir, que considera a título de puras hipótesis; se hace capaz de sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles..."

Esta forma de razonamiento, concibo con la idea del Dr. Matthew Lipman no aparece normativamente –al menos en los sujetos occidentales- en todos los casos; su adquisición se ve influida de manera importante por el contexto social y el escolar, así también lo pudimos comprobar dentro de este proyecto y programa piloto implementado en donde alumnos/as de la escuela primaria que tienen una edad entre los seis y doce años, sus razonamiento se vieron afectados por el contexto social, el escolar y con las herramientas de habilidades que fueron desarrollando con el programa. Además de que no siempre los sujetos utilizan el pensamiento formal en todos los ámbitos, en este

sentido las experiencias previas de las personas pueden afectar facilitando o inhibiendo el uso de esta forma de razonamiento (Carretero y García, 1995).

C) LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS. La formación de conceptos, es uno de los objetivos fundamentales de la propuesta de FpN. Durante las sesiones filosóficas, las y los niños trabajan de forma cooperativa con infinidades de conceptos y durante este proceso, hacen distinciones, definen, establecen relaciones entre los diferentes y diversos conceptos, y así también detectan sus similitudes y diferencias.

D) EL DESARROLLO DE VALORES, la traducción y la transferencia representan de manera indiscutible la dimensión del pensamiento valoral que se desarrolla en la comunidad de diálogo. Son habilidades de traducción porque cada uno de los integrantes, al hablar traduce de su lenguaje del pensamiento a su lenguaje verbal. Si las ideas se escriben, hay otra traducción del lenguaje del pensamiento al escrito. Al escuchar a otros, también traducimos, ya que interpretamos lo que está diciendo y por consiguiente respondemos.

Cuando no traducimos de manera correcta lo que nos dicen, se mal interpreta y se mal entiende. Por lo tanto, el saber escuchar es una de las habilidades del pensamiento muy importante y de ésta dependen muchas de las otras habilidades que se trabajan dentro de la comunidad de diálogo. Saber escuchar, no sólo implica oír lo que el otro/a está diciendo sino que implica tratar de entender lo que está diciendo y compararlo con lo que se piensa para poder decir si estoy de acuerdo o no. Si no se está de acuerdo, es necesario, escuchar y dejar que la otra persona explique su punto de vista y después de escuchar con atención y con mucho respeto, hacer una crítica si se considera pertinente. La capacidad de escuchar es difícil de desarrollar. Por lo general, estamos acostumbrados a escucharnos a nosotros mismos y las niñas/os sólo atienden a lo que dicen sus padres o maestros/as, pero difícilmente a lo que dicen sus compañeras/os de clase.

2.2 DEFINICIONES OPERACIONALES.

El proyecto de "Adaptación y creación de materiales didácticos para trabajar con el Programa de FpN" se aplicó en un primer momento de pilotaje y adaptación en la escuela telesecundaria 704, ubicada en el ejido de Belisario Domínguez, perteneciente al municipio de Las Margaritas, Chiapas. En esta comunidad indígena de habla tojolabal se tuvo un grupo experimental y un grupo control, ambos grupos de primer grado, grupos A y B. El trabajo de aplicación fue ayudando a obtener resultados, analizar, crear y adaptar los materiales para conformar con la propuesta de FpN. La implementación se llevo a cabo a partir de noviembre del 2005 hasta el mes de junio del mismo año, que consistía en dos sesiones por semana y con una duración de 50 minutos aproximadamente de manera extraescolar.

Las sesiones se trabajaban de la siguiente manera:

Formando la comunidad de investigación o de diálogo, sentados en un círculo incluyéndome, se leía un capítulo del cuento "Las Voces del Agua" (de diez a quince minutos), en donde todos/as los alumnos/as participaban, leyendo en voz alta, por párrafos uno a continuación de otro. Y si alguien no se le escuchaba al leer, algunos/as miembros de la misma comunidad de diálogo les mencionaba la frase "volumen" para el/la que este leyendo alce su voz. O bien, si algunos/as estaban platicando o distrayendo al grupo, comenzaban a levantar la mano derecha y el/la que estaba leyendo dejaba de hacerlo y hasta que los que estaban interfiriendo se daban cuenta de que se trataba de ellos/as, pedían disculpas y nuevamente se continuaba con la lectura.

Posteriormente los alumnos/as se formaban en equipos, proponían las preguntas sobre el mismo cuento y un miembro de cada equipo las escribía en el pizarrón, para después elegir de entre todas las preguntas, las que mayormente interesen, en esta parte era necesario decir y aclarar a los demás equipos y a toda la comunidad de investigación o diálogo que todas las preguntas son importantes y que en las otras sesiones, veríamos las otras preguntas. Algunas veces, usando la técnica de Ann M. Sharp, se comenzaba por cualquiera de las preguntas diciéndoles que como todas las preguntas se iban a analizar, daba igual por comenzar por cualquiera de ellas, una vez elegido la pregunta para trabajar la sesión de FpN, las y los alumnos

comenzaban a dar ellas y ellos mismos situaciones argumentadas y razonables, intentando buscar la o las respuestas que satisfagan a la mayoría o que abran la investigación a nuevas preguntas.

Minutos antes de cerrar la sesión se les hacían algunas preguntas en donde con el dedo pulgar, señalaban o confirmaban lo que les había parecido la sesión de Filosofía para Niños, la mano empuñada y con el dedo pulgar señalando hacía arriba era sí, la mano empuñada pero con el dedo pulgar hacia abajo era no, y de la misma forma pero con el dedo pulgar señalando de manera lateral o paralela, mas o menos, así mismo se les pedía, cuando menos a tres alumnos/as con los dedos pulgares señalando las diferentes formas para que argumentaran porque sí, porque no o mas o menos. Entre las preguntas que se hacían estaban:

- ✓ ¿Nos escuchamos con atención unos a otros?
- ✓ ¿Contribuimos con algún comentario a la discusión?
- ✓ ¿profundizamos en el tema de discusión o brincamos de un tema a otro sin profundizar en algo?
- ✓ ¿Levantamos la mano cuando quisimos decir algo?
- ✓ ¿Esperamos nuestro turno para hablar?
- ✓ ¿Tratamos de relacionar nuestras ideas con la de nuestros compañeros?
- ✓ ¿Nos pareció importante nuestra discusión? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?
- ✓ ¿Ofrecimos razones para lo que dijimos?
- ✓ ¿Pusimos ejemplos para aclarar lo que decíamos?
- ✓ ¿Hicimos buenas preguntas?
- ✓ ¿Aprendí algo nuevo o diferente? ¿Pueden pensar en algo nuevo que hayan aprendido en la discusión de hoy?
- ✓ ¿Qué me llevó de la discusión que tuvimos?
- ✓ ¿Les aclaró algo?
- ✓ ¿Entendieron algo que antes no habían comprendido?
- ✓ ¿Descubrí algo de alguno de mis compañeros o de algún amigo que no imagine que estuviera allí?
- ✓ ¿Les gustaría que siguiéramos la próxima vez con este tema o prefieren pasar a otro?

El Proyecto está elaborado bajo el Producto tecnológico o innovador tecnológico en psicopedagogía, en la cual considero que la mayoría de los trabajos deberían estar inmersas debido a la necesidades prevalecientes en los diferentes sectores en los últimos tiempos y especialmente en el ámbito educativo. Y debido precisamente a este tipo de Producto tecnológico innovador es que existieron diferentes poblaciones para validar, crear y adaptar el Programa con materiales adaptados que se propone como equipo de investigación.

La innovación tiene muchas características y dimensiones, constituye en principio la creación y adaptación a un proceso productivo, con repercusión y aceptación en el mercado.

Un proyecto de innovación tecnológica, es un trabajo basado en enfoques científicos prácticos, dirigido a proponer alternativas concretas para mejorar algún aspecto de los procesos del aprendizaje en cualquier modalidad, nivel y entorno.

Los trabajos de esta modalidad pueden referirse a la formulación y validación de modelos, métodos, procesos, estrategias o procedimientos de enseñanza-aprendizaje; introducción de políticas, programas o tecnologías educativas; elaboración y valoración de pruebas, escalas o materiales instruccionales; diseño y validación de métodos e instrumentos de validación y de control de calidad de la educación, entre otras.

Los trabajos de innovación tecnológica, pueden alcanzar diferentes niveles y grados de desarrollo en cuanto a extensión y profundidad. En relación con el primer aspecto, puede plantear el proceso en su totalidad y enfocar la ejecución de una o varias etapas del mismo: diagnóstico, diseño, desarrollo, ejecución y control; la profundidad estará sujeta al número de etapas seleccionadas al definir la extensión del trabajo.

Los proyectos de esta categoría pueden combinar la investigación y el desarrollo de un producto, pueden aplicar diferentes métodos y procesos de investigación, pueden apoyarse en investigaciones de campo y/o en investigaciones previas, válidas y confiables, de tipo documental.

Una vez explicado la modalidad del proyecto elaborado bajo el Producto tecnológico o innovador tecnológico en psicopedagogía, se puede entender lo complicado pero rico en la obtención de nuevas experiencias al diseñar, elaborar, crear y adaptar nuevos materiales y validarlos, llevando a la praxis la propuesta y trabajando desde los mismos contextos en donde se pretenden implementarlos e involucrando a los actores centrales, como son las y los alumnos y no sólo quedando en el plano teórico o documental, sino combinando teoría-práctica. De aquí, que existieron diferentes poblaciones para lograr los objetivos propuestos en este proyecto innovador tecnológico en psicopedagogía, en los diferentes momentos de la investigación y práctica de la misma:

La primera población que consideramos de gran valor en cuanto a los aportes brindados por los alumnos/as como actores centrales del proceso educativo, se llevó a cabo a finales del ciclo escolar 2003- 2004, en la escuela telesecundaria 1016 con los alumnos/as del segundo grado, grupo A, compuesto por veintitrés alumnos/as indígenas. La escuela telesecundaria 106, se encuentra ubicada en la colonia denominada Chinintí, perteneciente al municipio de Tila, Chiapas, comunidad indígenas de habla cho'l. Y con estos alumnos/as se trabajó la primera revisión y adaptación del cuento "*Las Voces del Agua*". El trabajo con los alumnos/as consistió, en que se les pedía que leyeran el cuento por equipos, que subrayaran las palabras que no le entendieran y propusieran otras palabras para facilitar la comprensión del texto.

La segunda población y considerada como la segunda revisión del cuento se llevó a cabo en la escuela telesecundaria 972 ubicado en el Ejido de Rafael Ramírez, perteneciente al municipio de Las Margaritas, Chiapas. Esta comunidad también es indígena, pero de habla tojolabal. Se Trabajó, con un primer grado grupo B, integrado por treinta y tres alumnos/as, utilizando el mismo procedimiento: primero leer el cuento de manera individual,

posteriormente en equipos y finalmente ir proponiendo los cambios en cuanto a las palabras que no comprendían o entendían y sugerir las adecuadas.

La tercera población, y al mismo tiempo la tercera revisión y adaptación del cuento, "Las Voces de Agua" se trabajó con los alumnos/as de la escuela telesecundaria 704, ubicada en el ejido de Belisario Domínguez, perteneciente al municipio de Las Margaritas, Chiapas, comunidad indígena también de habla tojolabal en donde no sólo se trabajó la adaptación del cuento sino se piloteó el proyecto a partir de noviembre del 2005 hasta el mes de junio del mismo año. Durante esta tercera etapa de investigación, creación y adaptación de materiales didácticos para trabajar con el programa de FpN, fue de gran ayuda la colaboración de la Lic. Lucia Ovado Díaz, especialista en literatura infantil, quien con sus asesorías dio orientaciones y sugerencias necesarias, para que el cuento fuese más fluido y entendible.

La cuarta y última población del proyecto, en donde se piloteó y se capacitó a seis docentes fue la Escuela Primaria "Dr. Belisario Domínguez", localizado en la comunidad del Triunfo, perteneciente al municipio de Comitán de Domínguez, Chiapas. El curso-taller fue realizado del 24 al 28 de abril de 2006, teniendo como co-asesor a Juan Moreno Gómez y la colaboración con Laura Patricia Peña Garibay e Iskra Georgina Pinto Albores, ambas estudiantes de la cuarta promoción de la maestría en psicopedagogía de la UNACH.

Debido a que la institución se encontraba a finales del ciclo escolar 2005-2006, únicamente se pudo pilotear el proyecto por dos meses comprendiendo los meses de mayo y junio. Este factor tiempo, influyó para que no todos/as las y los docentes aplicaran el proyecto de manera comprometida, ya que la mayoría se hallaban realizando trabajos administrativos, culturales y cívicos de fin de curso.

4. MUESTRA.

Nuevamente expreso el carácter de este proyecto elaborado bajo el Producto tecnológico o innovador tecnológico en psicopedagogía, la cual está sujeta a diferentes etapas seleccionadas para conformar la misma.

La naturaleza del Producto innovador tecnológico en psicopedagogía tiene muchas características y dimensiones, constituye en principio la creación y adaptación a un proceso productivo, con repercusión y aceptación, y para esto es necesaria una amplia aplicación en diferentes contextos. Por esta misma razón en la muestra m cuesta trabajo enfocarme en una sola población, por que todas han sido importantes, pero me centraré un poco más en la escuela telesecundaria 704.

En este Programa de intervención psicopedagógica con el Programa de FpN con materiales adaptados participaron dos grupos, un grupo experimental (primero B) con un total de 20 alumnos de ambos sexos, y un grupo control (primero A) con 23 alumnos/as, ambos de la escuela telesecundaria 704. En la primera etapa de evaluación (el pretest), se analizó, los tipos de habilidades y destrezas de razonamientos que poseen los y las alumnas, y de cuales carecen, para poder reforzarlas o en su caso enseñarlas para que ellas y ellos logren el desarrollo del pensamiento crítico-lógico, el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la construcción de conceptos y el desarrollo de valores.

Una vez efectuado el análisis estadístico de los resultados del pretest, se obtuvieron los datos reales de las carencias de ciertas habilidades de razonamiento de las y los alumnos; daños importantes que valieron la pena analizarlos para poder elaborar un manual acorde a las necesidades existentes, encaminadas al desarrollo de habilidades y destrezas del razonamiento que conllevan a los diferentes modos y estilos de pensamiento.

La aplicación del programa comprendió de noviembre de 2004 a junio de 2005. En esta parte, es importante mencionar que: la elaboración, adaptación, creación e implementación a llevado tiempo, debido en parte, a la complicada tarea de ir conjugando la teoría y la práctica; el de ir generando nuevos conocimientos en los contextos reales y hacer partícipes de la creación y adaptación de éste material didáctico a los mismos actores centrales de la educación: a los alumnos y alumnas, e incorporar los conocimientos y experiencias que se van generando desde la misma práctica y compararlos con los propuestos por el Dr. Lipman. Y sobre todo, en la adaptación de éstos materiales como son los manuales de Lipman, y el mismo relato de "las Voces del Agua", la cual no se trataba únicamente de cambiar las palabras por otras, sino que se tenían que buscar las adecuadas y con una razón de ser, porque de lo contrario se cambiaba todo el sentido del relato y de la misma propuesta de Lipman en el desarrollo de habilidades del razonamiento. Pero independientemente del tiempo y del esfuerzo que se tenía que redoblar, lo que sí estaba definido era la importancia de ahondar la investigación, para lograr la consecución de resultados satisfactorios y concluir el trabajo.

Los resultados de este trabajo de adaptación y creación de materiales didácticos para trabajar con el Programa de FpN, una vez piloteado, y obtenido efectos favorables, es posible generalizarlos a situaciones similares a la estudiada, sin embargo, a pesar de la conclusión de esta primera etapa surgen nuevos intereses y empeño, por seguir adelante en la profundización y ampliación de ésta investigación, esperando conseguir mejoras en nuestro ámbito educativo.

La segunda institución que considero como muestra es la escuela Primaria "Dr. Belisario Domínguez", localizado en la comunidad del Triunfo, perteneciente al municipio de Comitán de Domínguez, Chiapas. Pero como ya se ha explicado anteriormente, los tiempos estaban encima y nada más trabajamos los dos últimos meses (mayo-junio) del ciclo escolar 2005-2006. Este factor tiempo influyó para que no todos los docentes aplicaran el proyecto. De los seis sólo tres trabajaron con el Programa, aplicaron un pretest con la Pruebas de Habilidades del Razonamiento de "Nueva Jersey" de Shipman, en

su versión traducida y adaptada al castellano por el Dr. Eugenio Echeverría, pero quedó pendiente por aplicar el posttest, dato importante para poder comparar ambos resultados y de manera cuantitativa demostrar su efectividad; porque de manera cualitativa es evidente su eficacia, y se pueden observar, valorar y evaluar en los videos de las diferentes sesiones en las que trabajaban los diferentes docentes, en la que las y los alumnos muestran el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas de pensamiento.

Del total de participantes de la tercera población dónde se trabajó con los materiales adaptados (el cuento, "Las Voces de Agua") fueron veinte alumnos/as del primer grado B, el cual fue el grupo experimental, y de éstos alumnos/as, seis eran mujeres y catorce hombres. Y el grupo control, lo integraban veintitrés alumnos/as (once mujeres y doce hombres) de la escuela telesecundaria 704. El proyecto con los materiales adaptados se implementó a partir de noviembre de 2004 al mes de junio de 2005 (Ver tabla V.1).

TABLA V. 1
Distribución de participantes por grado y grupo
Escuela Telesecundaria 704

GRUPO EXPERIMENTAL, PRIMERO B		GRUPO CONTROL, PRIMERO A	
N.P.	NOMBRE DEL ALUMNO/A	N.P.	NOMBRE DEL ALUMNO/A
1	CALVO CRUZ PEDRO	1	ÁLVAREZ LÓPEZ MARÍA ELOINA
2	CRUZ CRUZ MANUEL	2	CALVO CRUZ SANTIAGO
3	CRUZ CRUZ ROMEO	3	CALVO SANTIZ AMERICA
4	CRUZ JIMÉNEZ ROMELIA	4	CRUZ ÁLVAREZ ABEL
5	CRUZ LÓPEZ CIRO	5	CRUZ CALVO MARÍA DEL CARMEN
6	CRUZ LÓPEZ NEHEMÍAS DE JESÚS	6	CRUZ CALVO VICENTE
7	CRUZ MÉNDEZ MARCOS	7	CRUZ CRUZ ANGELINA
8	LÓPEZ ÁLVAREZ DORY	8	CRUZ CRUZ LIDIA ESPERANZA
9	LÓPEZ CRUZ MATUSALÉN DAVID	9	CRUZ JIMÉNEZ GUILLERMO
10	LÓPEZ LÓPEZ BERTHA	10	CRUZ LÓPEZ CARMELINO
11	LÓPEZ LÓPEZ BILMA JOSEFINA	11	CRUZ LÓPEZ FREDI
12	LPÓPEZ LPÓPEZ NORMA TRINIDAD	12	CRUZ MÉNDEZ JUANA
13	LÓPEZ MENDEZ NOHEMI	13	LÓPEZ CRUZ GENARO
14	MÉNDEZ CRUZ JOSÉ FREDY	14	LÓPEZ JIMÉNEZ EMILIO
15	MÉNDEZ LÓPEZ BENJAMÍN	15	LÓPEZ LÓPEZ BETSAYDA
16	MENDEZ LÓPEZ JOSÉ DAVID	16	LÓPEZ LÓPEZ BLANCA HILDA
17	MÉNDEZ MÉNDEZ ELIGIO	17	LÓPEZ MÉNDEZ ABENAMAR
18	MÉNDEZ MÉNDEZ ISAI	18	LÓPEZ PÉREZ BALDEMAR
19	RUÍZ CRUZ GEREMÍAS	19	MENDEZ LÓPEZ FRODIBERTO
20	SANTIZ CRUZ JOSÉ JUAN	20	MENDEZ LÓPEZ MA. GUADALUPE
		21	MENDEZ MENDEZ JORGE LUIS
		22	PARADA CALVO ROSA BLANCA
		23	PARADA FLOREZ ADITA NOEMI

Las edades de las y los alumnos del primer grado de la telesecundaria 704, se ubica en un rango de 11 a 13 años de edad, quedando como una media 12 años en ambos grupos.

Los grupos de primer grado fueron elegidos debido a que las edades en la que se encuentran los alumnos/as, de acuerdo a la teoría Piagetana o del "Desarrollo Cognitivo", argumenta que de manera general y de acuerdo a las edades presentadas (de 11 a 13 años), algunos/as se encuentran en la etapa transitoria entre la forma de razonamiento propia de las operaciones concretas y el razonamiento formal, y algunos/as más ya deben de haber desarrollado el razonamiento formal propio de la operaciones concretas, según J. Piaget. Y es a partir de esta edad, que la Dra. Shipman recomienda la aplicación de la Prueba Nueva Jersey.

6. INSTRUMENTOS.

Para llevar a cabo este Proyecto de Investigación y adaptar el Programa de FpN se aplicaron diferentes instrumentos: Unos consistieron en exámenes de conocimiento general de las diferentes asignaturas (Física, Química, Historia Universal, Geografía General, Formación Cívica y Ética, etc.), pero adaptados por Juan Carlos Ramírez Cruz, de tal manera que pudieran expresar de manera escrita algunas habilidades de razonamiento como fueron: las comparaciones, las analogías, dar buenas razones, detectar similitudes, detectar contradicciones, entre otras. La Prueba de Habilidades de Razonamiento Nueva Jersey (Shipman, 1983) adaptado y traducido al español por el Dr. Eugenio Echeverría. Y en la cuarta y última población del proyecto, en donde se piloteó y se capacitó a seis docentes, que fue en la Escuela Primaria "Dr. Belisario Domínguez", localizado en la comunidad del Triunfo, perteneciente al municipio de Comitán de Domínguez, se aplicó un cuestionario a las y los docentes, acerca del Programa de FpN.

A continuación se describen las características de cada uno de los instrumentos aplicados:

CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO GENERAL:

La aplicación de pruebas de conocimiento general en las diferentes asignaturas, elaboradas y adaptadas por Juan Carlos Ramírez Cruz, en una modalidad de razonamiento con la finalidad de analizar los modos de razonamiento y de pensamiento de las y los estudiantes.

Por ejemplo: En la asignatura de español, en el tema del periodismo.

1. ¿Los periódicos dicen siempre la verdad?
2. Inventa una noticia que sea importante para tu comunidad.

En matemáticas, se les pedía que elaborara cada uno/a un problema como el que se planteaba en clases: Por ejemplo: En el tema del algoritmo del mínimo común múltiplo (MCM):

Hallar el mínimo común múltiplo de 4, 6 y 8.

1. Se escribe los números 4, 6 y 8 y a su derecha una línea vertical. $4, 6, 8 \mid 2$

2. Aplicando los criterios de divisibilidad y factorizando a cada uno de los números 4, 6 y 8 se tiene: el primer factor primo que es el 2 porque existen números pares; al efectuar las divisiones mentalmente se tiene: $4, 6, 8 \mid 2$

$2, 3, 4 \mid$

Aplicando el mismo criterio de divisibilidad, se ve que el 3 no es par, por lo tanto, por lo tanto se describe en el siguiente reglón, junto con los cocientes de los otros números al ser divididos: $4, 6, 8 \mid 2$

$2, 3, 4 \mid 2$

$1, 3, 2 \mid$

Se vuelve aplicar otra vez el criterio de divisibilidad entre dos, pero observe nuevamente que el 3 no es par, por lo tanto se reescribe en el reglón de abajo, además de los cocientes respectivos: $4, 6, 8 \mid 2$

$2, 3, 4 \mid 2$

$1, 3, 2 \mid 2$

$3, 1 \mid$

Se aplica el criterio de divisibilidad para el último número que queda, en este caso es el 3, y se efectúa la división, anotando en el siguiente reglón el cociente obtenido: $4, 6, 8 \mid 2$

$2, 3, 4 \mid 2$

$1, 3, 2 \mid 2$

$3, 1 \mid 3$

1

Su factorización termina cuando la unidad queda como residuo al final de la columna de cada número factorizado.

El mcm de los números 4, 6, 8 es el producto de los factores primos, es decir:

$$2 \times 2 \times 2 \times 3 =$$

Finalmente, la representación será: $(4, 6, 8) = 24$

Como se puede dar uno cuenta, en los primeras pregunta de español, la argumentación, la conceptualización, la creatividad, la imaginación, el razonamiento hipotético-deductivo, el razonamiento inductivo, la ejemplificación, ser sensible al contexto, etc. Y en el caso de matemáticas podríamos evaluar la ejemplificación, la traducción, la conversión, establecer conexiones, etc.

LA PRUEBA DE HABILIDADES DE RAZONAMIENTO DE NUEVA JERSEY.

Para evaluar las Habilidades de Razonamiento se consideró la Prueba de Habilidades de Razonamiento Nueva Jersey (Shipman, 1983) en su versión adaptado y traducida al español por el Dr. Eugenio Echeverría.

La prueba consta de 50 preguntas agrupados en 22 áreas de habilidades de razonamiento, y una hoja de respuesta con tres opciones (A, B, C), en donde las y los alumnos marcan la letra que consideren sea la respuesta correcta. El tiempo considerado fue de treinta a cuarenta y cinco minutos para responderla.

Las áreas de razonamiento que explota son: conversión de afirmaciones, transformar a la forma lógica, inclusión/exclusión, reconocer malas preguntas, evitar la generalización abusiva, razonamiento analógico, detectar suposiciones subyacentes, eliminar alternativas, razonamiento inductivo, relacionar, detectar ambigüedades, discernir relaciones causales, identificar buena y malas razones, reconocer relaciones simétricas, razonamiento silogístico y categórico, distinguir diferencias de grado y especie, reconocer relaciones transitivas, detectar oraciones contradictorias, razonamiento parte-todo, razonamiento silogístico condicional.

ACERCA DEL CUESTIONARIO APLICADO A LAS Y LOS DOCENTES:

El cuestionario fue elaborado por Laura Patricia Peña Garibay, y se les aplicó a los seis docentes capacitados en el curso-taller de FpN de la Esc. Prim. "Dr. Belisario Domínguez", con la finalidad de evaluar el interés en implementar el Programa y si se comprendió el curso. Las preguntas fueron:

1. ¿Qué es Filosofía para Niños?
2. ¿Qué me gustaría saber más de Filosofía para Niños?
3. ¿Qué me gustó del curso?
4. ¿Qué sugiero para mejorar el curso?
5. Otro comentario.

6. PROCEDIMIENTO.

Como se ha mencionado, el grupo de primer grado B de la escuela telesecundaria 704, recibió la aplicación del Programa de FpN con materiales adaptados a partir de noviembre de 2004 a junio de 2005, mientras que el primer grado A (grupo control) no contó con el entrenamiento.

La aplicación del Programa de FpN con los materiales adaptados en la escuela telesecundaria 704 consistió, en el caso del primer grado, grupo B, en dos clases semanales de 50 minutos aproximadamente dedicada al programa, de manera extraescolar. Se trabajó con el cuento filosófico para compartir titulado: "*Las Voces del Agua*" (ver anexo), en este cuento, el sabio Tales nos invita a escuchar al agua y a relacionarnos con el espíritu de la naturaleza presente en el agua. En cuento *Las voces del Agua*, Tales de Mileto considera al agua como el principio, como la sustancia u origen de todas las cosas.

A Tales de Mileto se suele nombrar como el fundador de la filosofía, principalmente por desechar lo individual y accidental y tender hacia un principio permanente y universal de todas las cosas: El agua.

El intento de Tales de encontrar una explicación racional de la realidad desde un sólo principio, el agua, le ha convertido en el origen de una tradición del saber que se constituye como el conocimiento filosófico.

Aristóteles llamó a este primer principio permanente y universal de todas las cosas: *Arché*. Lo cual significa, en primer lugar, el estado originario a partir del cual se ha desarrollado el mundo múltiple y, en segundo lugar, la base permanente de su ser o, como lo hubiera llamado Aristóteles, el substrato. Así, todas las cosas fueron una vez agua, porque, a pesar de los cambios que haya sufrido, permanece la misma sustancia y está en la base de su naturaleza. Con Tales se da, por tanto, el primer intento racional de resolver en un solo origen la multiplicidad de las cosas; problema que aún hoy en día, con otras palabras y mayor riqueza, sigue presente en la inquietud filosófica y continua siendo foco de discusión y de reflexión.

También se utilizó el Manual creado y adaptado para acompañar a *Las Voces del Agua*, el manual, supone el esfuerzo de dotar a las y los docentes con una serie de recursos y estrategias para facilitarles el trabajo con los tres cuentos o relatos, *La promesa*, *Voces del Agua* y *El Cerro de los monos*, que presentamos en la obra colectiva como "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir".

Los autores del manual para acompañar "Los cuentos y relatos filosóficos para compartir", son:

- Juan Carlos Lago Bornstein (Univ. de Alcalá. España), responsable del Proyecto.
- Miren Itxaso Arias Arana (Universidad del País Vasco e ilustradora)
- Juan Carlos Ramírez Cruz (adaptador), coordinador del equipo de investigación.

Cada relato está dirigido a un grupo de niñas y niños de unas edades determinadas, secuenciados desde los primeros años de primaria hasta secundaria. Sin embargo, a la hora de seleccionar y preparar el material de apoyo y los recursos y estrategias que pueden ayudarle a preparar las sesiones y a realizar su trabajo, hemos optado por no distinguir entre los

distintos cuentos, sino que presentamos una serie de planes de discusión, ejercicios y actividades organizados temáticamente para que las y los docentes puedan ir seleccionando a medida que avanza en la lectura y vaya ordenando sus sesiones y las tareas que va a realizar en cada una de ellas.

Hay que tener bien presente que no se tratan de ejercicios o actividades para que rellenen o realicen los alumnos y alumnas individualmente, sino que son sugerencias o modelos para ser adaptados y trabajados en cada grupo según las características y circunstancias de cada uno de ellos. De ahí que, antes de presentar los planes de discusión, ejercicios y actividades que constituyen el grosso de los recursos didácticos presentados para acompañar a los relatos, incluimos un capítulo preliminar dedicado a explicar el sentido de esos materiales y el uso que se le puede dar. De nuevo, no se tratan de unas instrucciones de uso, sino unas sugerencias que pueden ser enriquecidas desde la propia experiencia personal y profesional de cada uno. En el fondo, de lo que se trata es de contar con la máxima ayuda viable para poder planificar y preparar lo mejor posible las sesiones que se van a realizar con los relatos o cuentos filosóficos (Juan Carlos Lago Bornstein, 2006).

El Manual busca trabajar toda una serie de destrezas y habilidades de pensamiento. Por estas se entienden todos aquellos procedimientos, destrezas, habilidades, estrategias y técnicas esenciales a un buen razonamiento, sea éste el que sea, lógico, ético o estético. No se trata únicamente de habilidades lógicas de razonamiento formal, sino que incluye tanto las habilidades de cuestionamiento e investigación (hacer buenas y pertinentes preguntas, cuestionar los supuestos y los fundamentos, preguntar por ejemplos y aclaraciones, etc.), como las de traducción e interpretación (saber escuchar y entender, ser capaz de traducir a nuestro propio pensamiento las ideas y opiniones de los demás, ser capaces de interpretar la comunicación tanto verbal como no verbal, la empatía, ponerse en el lugar del otro, etc.). Son los instrumentos básicos sin los cuales difícilmente podría lograrse una buena investigación, ni tampoco pensar crítica y autónomamente.

Por ello, para poder trabajar tanto los contenidos como los procedimientos y destrezas de pensamiento, el maestro o la maestra debe preparar bien las sesiones, debe seleccionar los ejercicios y planes de discusión que puedan ayudarlo a sacarle todo el provecho y el mayor beneficio a las discusiones y a los diálogos filosóficos que se realicen en cada sesión.

Volviendo nuevamente en la explicación del procedimiento en el desarrollo de las sesiones de FpN en la Esc. Telesec. 704, se aplicó la metodología de FpN, transformando al aula como la "comunidad de investigación", y tratando de trabajar de la misma forma con las demás asignaturas que integran el plan de estudio.

Se aplicó el pretest utilizando la Prueba Nueva Jersey (Shipman, 1983) adaptado y traducido al español por el Dr. Eugenio Echeverría a finales de octubre de 2004 y el posttest se aplicó a principio del mes de julio del mismo año en ambos grupos.

La segunda institución que también se ha considerado como muestra, la escuela Primaria "Dr. Belisario Domínguez", se trabajó únicamente durante los dos últimos meses (mayo-junio) del ciclo escolar 2005-2006. Factor que influyó para que no todos los docentes aplicaran el proyecto. De los seis sólo tres trabajaron con el Programa y la metodología de FpN con los materiales adaptados.

En esta institución se capacitaron a seis docentes de la misma escuela. El curso-taller se dio, del 24 al 28 de abril de 2006, en colaboración con el Mtro. Juan Moreno Gómez como co-asesor y con la colaboración de Laura Patricia Peña Garibay e Iskra Georgina Pinto Albores, ambas alumnas de la 4ª. Promoción de la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH.

OBJETIVOS DEL CURSO-TALLER:

- ❖ Dar a conocer a los profesores y profesoras el programa de filosofía para niños:
 - ✓ El currículo, con sus textos y documentos.
 - ✓ Los fundamentos psicológicos, pedagógicos y filosóficos.
- ❖ Familiarizar el grupo con la "comunidad de investigación" como el ideal básico educativo del programa de filosofía para niños.
- ❖ Presentar los nuevos materiales curriculares adaptados a la realidad multicultural (indígena y mestiza) del estado de Chiapas.

METODOLOGÍA DEL CURSO-TALLER:

- El curso se concentró en el análisis y discusión de algunos capítulos de los nuevos materiales de *Filosofía para niños* (La promesa, el Cerro de los Monos y las Voces del Agua)
- El método, por su propia esencia, fue activo y participativo: pretendiendo implicar a cada participante en la discusión y progreso de la búsqueda filosófica.
- Se intercalaron discusiones "teóricas" de análisis y evaluación del propio método.

Una vez capacitados, las y los docentes, aplicaron un pretest con la Prueba de Habilidades del Razonamiento de "Nueva Jersey", pero quedó pendiente por aplicar el postest, debido al factor tiempo explicado anteriormente, y éstos datos son de importancia para comparar los resultados del pretest con el postest, para que de manera cuantitativa poder demostrar su efectividad; porque de manera cualitativa es evidente su eficacia y se pueden observar, valorar y evaluar en los videos de las diferentes sesiones en las que trabajaban los diferentes docentes, en la que las y los alumnos muestran el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas de pensamiento.

Dentro de las y los docentes que se encuentran aplicando la metodología de FpN, con proyecto piloto de manera comprometida y responsable, son tres entre las y los que se encuentra son: el Profr. Moisés Grajales García con niños/as de cuarto grado, grupo B, la Profa. Sofía Gordillo Fernández con tercer grado, grupo A y a la Profa. Ma. Gpe. Velasco Hernández con niños/as de primer grado, grupo B. La razón por lo que los demás docentes no pusieron en marcha el Proyecto se debe a que se encuentran a finales de fin de curso y tienen que cumplir con trámites administrativos con la institución y en preparar eventos culturales de clausura del ciclo escolar 2005-2006.

A la institución y al proyecto mismo se le dio el seguimiento necesario para valorar el trabajo y apoyar a las y los docentes. El seguimiento, consistió en tres visitas y estuvieron acompañados de asesoramientos, charlas y observaciones:

PRIMERA VISITA:

La primera visita de apoyo psicopedagógico que llevamos a cabo fue el día 19 de mayo de 2006, en dónde se observó y trabajó con las y los profesores de la escuela participante del proyecto.

SEGUNDA VISITA:

La segunda visita se realizó el 09 de junio de 2006 y en vista del apoyo requerido por los docentes, quienes solicitaban que se trabajara con los ejercicios de FpN. Al ver que se les facilitaba un poco más los planes de discusión pero tenían algunas dificultades en cuanto a los ejercicios, decidimos trabajar con los ejercicios en diferentes grupos, para que los docentes, fueran observando el modelaje de la sesión de FpN con ejercicios, y al finalizar las sesiones, se les brindó nuevas asesorías, y sobre todo se les proporcionó a cada uno/a de las y los docentes fotocopias, en donde se explicaba de manera específica el propósito y el objetivo de cada uno de los recursos didácticos de FpN, como son: Las Ideas Principales, Los planes de discusiones y los Ejercicios.

TERCERA Y ÚLTIMA VISITA.

En la tercera y última visita de esta primera etapa de investigación llevada a cabo el 03 de julio de 2006, estuvo presente el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein como responsable del proyecto. En este día se puso en práctica una sesión filosófica con alumnos/as de cuarto grado y otra con alumnos/as del tercer grado con la finalidad de que el responsable del proyecto el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, valorara los avances realizados del proyecto piloto de FpN con los materiales adaptados.

Después de las observaciones y las prácticas, las y los docentes de la institución educativa, se concentraron en una sala en donde el Dr. Juan Carlos Lago brindó una conferencia sobre el programa de FpN, con la que se dio por cerrada la primera etapa del proyecto, felicitando la entrega, dedicación y responsabilidad al trabajo con FpN y los posibles planes para el siguiente ciclo escolar para darle continuidad al proyecto y así mismo se les dio un reconocimiento a cada docente que participó en la misma.

7. ANÁLISIS.

7.1 Para evaluar las Habilidades de Razonamiento, se consideró la Prueba de Habilidades de Razonamiento Nueva Jersey (Shipman, 1983) en su versión adaptado y traducida al castellano por el Dr. Eugenio Echeverría.

Se calificaron las respuestas y se analizó a los dos grupos (el de control y el experimental), para ver las carencias y el grado de desarrollo de las habilidades de pensamiento en las y los alumnos y poder trabajar sobre ellas para tratar de desarrollar aquellas habilidades de las cuales carecen o presentan deficiencias.

7.2 Las preguntas del cuestionario aplicadas a la cuarta y última población del proyecto, donde se piloteó y se capacitó a los seis docentes de la Escuela Primaria "Dr. Belisario Domínguez", fue dirigido a ellos mismos para evaluar el grado de interés en implementar el Programa y si se comprendió el curso o no, fueron:

1. ¿Qué es Filosofía para Niños?
2. ¿Qué más me gustaría saber de Filosofía para Niños?
3. ¿Qué me gustó del curso?
4. ¿Qué sugiero para mejorar el curso?
5. Otro comentario.

8. RESULTADOS.

Al aplicar el pretest con la Prueba de Habilidades de Razonamiento Nueva Jersey (Shipman, 1983) en su versión adaptada y traducida al castellano por el Dr. Eugenio Echeverría, tanto en el grupo control, como el experimental, se obtuvieron los siguientes resultados (ver tabla V.2):

RESULTADOS DEL PRETEST.

TABLA V. 2

ESCUELA TELESECUNDARIA 704
EJIDO BELISARIO DOMÍNGUEZ, MPIO. DE LAS MARGARITAS, CHIAPAS, MÉXICO.

PRETEST

GRUPO EXPERIMENTAL, PRIMERO B			GRUPO CONTROL, PRIMERO A		
N.P.	NOMBRE DEL ALUMNO/A	PUNTAJE	N.P.	NOMBRE DEL ALUMNO/A	PUNTAJE
1	CALVO CRUZ PEDRO	12	1	ÁLVAREZ LÓPEZ MARÍA ELOINA	14
2	CRUZ CRUZ MANUEL	18	2	CALVO CRUZ SANTIAGO	24
3	CRUZ CRUZ ROMEO	19	3	CALVO SANTIZ AMERICA	19
4	CRUZ JIMÉNEZ ROMELIA	14	4	CRUZ ÁLVAREZ ABEL	25
5	CRUZ LÓPEZ CIRO	15	5	CRUZ CALVO MA. DEL CARMEN	19
6	CRUZ LÓPEZ NEHEMÍAS DE JESÚS	16	6	CRUZ CALVO VICENTE	22
7	CRUZ MÉNDEZ MARCOS	15	7	CRUZ CRUZ ANGELINA	21
8	LÓPEZ ÁLVAREZ DORY	18	8	CRUZ CRUZ LIDIA ESPERANZA	21
9	LÓPEZ CRUZ MATUSALÉN DAVID	15	9	CRUZ JIMÉNEZ GUILLERMO	16
10	LÓPEZ LÓPEZ BERTHA	18	10	CRUZ LÓPEZ CARMELINO	12
11	LÓPEZ LÓPEZ BILMA JOSEFINA	15	11	CRUZ LÓPEZ FREDI	13
12	LÓPEZ LÓPEZ NORMA TRINIDAD	16	12	CRUZ MÉNDEZ JUANA	14
13	LÓPEZ MÉNDEZ NOHEMI	16	13	LÓPEZ CRUZ GENARO	15
14	MÉNDEZ CRUZ JOSÉ FREDY	19	14	LÓPEZ JIMÉNEZ EMILIO	9
15	MÉNDEZ LÓPEZ BENJAMÍN	12	15	LÓPEZ LÓPEZ BETSAYDA	25
16	MÉNDEZ LÓPEZ JOSÉ DAVID	20	16	LÓPEZ LÓPEZ BLANCA HILDA	17
17	MÉNDEZ MÉNDEZ ELIGIO	21	17	LÓPEZ MÉNDEZ ABENAMAR	19
18	MÉNDEZ MÉNDEZ ISAÍ	16	18	LÓPEZ PÉREZ BALDEMAR	21
19	RUIZ CRUZ GEREMÍAS	23	19	MÉNDEZ LÓPEZ FRODIBERTO	20
20	SANTIZ CRUZ JOSÉ JUAN	11	20	MÉNDEZ LÓPEZ MA. GUADALUPE	10
			21	MÉNDEZ MÉNDEZ JORGE LUIS	21
			22	PARADA CALVO ROSA BLANCA	26
			23	PARADA FLOREZ ADITA NOEMI	18

Los resultados del pretest con la Prueba Nueva Jersey, permiten comprobar la carencia de habilidades de razonamiento en ambos grupos.

En el **grupo experimental** (primero B) de la escuela telesecundaria 704, el **puntaje más bajo fue de 11 buenas** y el **más alto fue de 23 buenas** de un total de 50 preguntas, lo cual da como resultado una **media de 17 buenas** y como moda 15 y 16 buenas, lo que representa el **17% de las habilidades de razonamiento** evaluados con la prueba, **careciendo del 83% de las habilidades de razonamiento** que van inmersas en la Prueba Nueva Jersey,

entre las que se encuentran: Razonamiento deductivo, lógica de conjuntos, inversión, ponendo ponens, razonamiento inductivo, normalización y traducción, cuestionamiento y buenas preguntas, silogismo, generalización abusiva, supuestos, negación, antecedente, sentido, normalización, ambigüedades, buenas razones, razonamiento informal, argumento de autoridad, relaciones transitivas entre otras.

En el **grupo control** (primero A) de la escuela telesecundaria 704, los resultados del pretest muestran igualmente las carencias de habilidades en los alumnos/as, con la mínima diferencia de 1% con el grupo experimental. El **puntaje más bajo fue de 10 buenas** y el **más alto fue de 26 buenas** de un total de 50 preguntas, lo cual da como resultado una **media de 18 buenas** y como moda 21 buenas, lo que representa el **18% de las habilidades de razonamiento** evaluados con la prueba, **careciendo del 82% de las habilidades de razonamiento** que van inmersas en la Prueba Nueva Jersey y que se ha mencionado anteriormente.

RESULTADOS DEL POSTEST.

Después de haber intervenido el en grupo experimental (primero A) a partir de noviembre de 2004 a junio de 2005 con los materiales adaptados del Programa de FpN en la Esc. Telesec. 704, donde participaron un total de 20 alumnos/as, en comparación con el grupo control integrado por 23 alumnos/as del primer grado B, se obtuvieron los siguientes resultados (ver tabla V. 3):

TABLA V. 3
TELESECUNDARIA 704
EJIDO BELISARIO DOMÍNGUEZ, MPIO. DE LAS MARGARITAS, CHIAPAS, MÉXICO.
POSTEST

GRUPO EXPERIMENTAL, PRIMERO B			GRUPO CONTROL, PRIMERO A		
N.P.	NOMBRE DEL ALUMNO/A	PUNTAJE	N.P.	NOMBRE DEL ALUMNO/A	PUNTAJE
1	CALVO CRUZ PEDRO	17	1	ÁLVAREZ LÓPEZ MARÍA ELOINA	15
2	CRUZ CRUZ MANUEL	19	2	CALVO CRUZ SANTIAGO	27
3	CRUZ CRUZ ROMEO	33	3	CALVO SANTIZ AMERICA	22
4	CRUZ JIMÉNEZ ROMELIA	21	4	CRUZ ÁLVAREZ ABEL	25
5	CRUZ LÓPEZ CIRO	19	5	CRUZ CALVO MARÍA DEL CARMEN	18
6	CRUZ LÓPEZ NEHEMÍAS DE JESÚS	24	6	CRUZ CALVO VICENTE	23
7	CRUZ MÉNDEZ MARCOS	22	7	CRUZ CRUZ ANGELINA	20
8	LÓPEZ ÁLVAREZ DORY	23	8	CRUZ CRUZ LIDIA ESPERANZA	22
9	LÓPEZ CRUZ MATUSALÉN DAVID	21	9	CRUZ JIMÉNEZ GUILLERMO	15
10	LÓPEZ LÓPEZ BERTHA	19	10	CRUZ LÓPEZ CARMELINO	14
11	LÓPEZ LÓPEZ BILMA JOSEFINA	20	11	CRUZ LÓPEZ FREDI	14
12	LÓPEZ LÓPEZ NORMA TRINIDAD	18	12	CRUZ MÉNDEZ JUANA	13
13	LÓPEZ MENDEZ NOHEMI	18	13	LÓPEZ CRUZ GENARO	15
14	MÉNDEZ CRUZ JOSÉ FREDY	24	14	LÓPEZ JIMÉNEZ EMILIO	11
15	MÉNDEZ LÓPEZ BENJAMÍN	17	15	LÓPEZ LÓPEZ BETSAYDA	25
16	MENDEZ LÓPEZ JOSÉ DAVID	21	16	LÓPEZ LÓPEZ BLANCA HILDA	16
17	MÉNDEZ MÉNDEZ ELIGIO	21	17	LÓPEZ MÉNDEZ ABENAMAR	17
18	MÉNDEZ MÉNDEZ ISAI	19	18	LÓPEZ PÉREZ BALDEMAR	20
19	RUÍZ CRUZ GEREMÍAS	29	19	MENDEZ LÓPEZ FRODIBERTO	23
20	SANTIZ CRUZ JOSÉ JUAN	25	20	MENDEZ LÓPEZ MA. GUADALUPE	11
			21	MENDEZ MENDEZ JORGE LUIS	19
			22	PARADA CALVO ROSA BLANCA	25
			23	PARADA FLOREZ ADITA NOEMI	20

Los resultados del postest en la tabla V. 3, de entrada los números muestran un cambio, en cuanto a la elevación de los puntajes en ambos grupos.

Si analizamos los resultados, el primer grado grupo A (grupo control) donde no se trabajó con el Programa, también muestra una diferencia en comparación consigo mismo y con los resultados del pretest, este hecho, pudo ser el producto de que las y los alumnos ya habían tenido experiencia con la prueba Nueva Jersey.

En el grupo experimental (primero B), los resultados del **postest** arrojaron los siguientes datos:

El **puntaje más bajo fue de 17 buenas** y el **más alto fue de 33 buenas** de un total de 50 preguntas, lo cual da como resultado una **media de 25 buenas** y como **moda 21 buenas**, lo que representa el **25% de las habilidades de razonamiento** evaluados con la prueba, **careciendo del 75% de las habilidades de razonamiento** que evalúa la Prueba Nueva Jersey.

En el grupo control (primero A), los resultados del **postest** muestran los resultados siguientes:

El **puntaje más bajo fue de 11 buenas** y el **más alto fue de 27 buenas** de un total de 50 preguntas, lo cual da como resultado una **media de 19 buenas** y como moda 20 buenas, lo que representa el **19% de las habilidades de razonamiento** evaluados con la prueba, **careciendo del 81% de las habilidades de razonamiento** que evalúa en la Prueba Nueva Jersey.

El grupo control, elevó el 1% de puntaje en los resultados del postest en comparación del pretest, en la cual obtuvo un 18% en los puntajes, de un total del 100% que representan los 50 reactivos de la Prueba Nueva Jersey. Pero como ya se mencionó, esto pudo ocurrir debido a la experiencia previa con la prueba por parte de las y los alumnos.

Al parecer, y de acuerdo a los resultados del postest en comparación del pretest, el grupo experimental mejoró en el desarrollo de sus habilidades de razonamiento, pero en comparación con el 100% que representan las 50 preguntas de la Prueba Nueva Jersey, aún están por debajo, puesto que aún les falta desarrollar un 75% en sus habilidades de razonamiento de acuerdo a los datos estadísticos arrojados.

Otro resultado que valida la intervención psicopedagógica con el Programa de FpN, durante el ciclo escolar 2005-2006, me puse en contacto con escuela

Telesecundaria 704, y las y los alumnos del grupo de primero B, se habían convertido en más participativos y obtuvieron una mejora en la lectura. Y en el concurso de aprovechamiento, la alumna Norma Trinidad Lòpez Lòpez del primer grado grupo B, obtuvo el segundo lugar a nivel zona escolar, demostrando con esto la efectividad del programa y su aplicación en el desarrollo de las habilidades y destrezas del pensamiento.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LAS Y LOS DOCENTES QUE PARTICIPARON EN EL CURSO-TALLER DE FpN.

Los resultados de las cinco preguntas abiertas para comprobar la comprensión del Programa de FpN que se les aplicó a los seis docentes de la Escuela Primaria "Dr. Belisario Domínguez", que fueron capacitados para pilotear el Programa fueron lo siguiente:

¿QUÉ ES FILOSOFÍA PARA NIÑOS? De las respuesta de los seis docentes, dio como resultado que para ellos/as FpN es "Un programa que favorece y estimula a los alumnos/as, tomándolos en cuenta, para que ellos/as expresen sus ideas y se apropien de nuevos conocimientos a partir de los pensamientos de los demás. Se basa en estrategias innovadoras, para desarrollar en los alumnos/as sus capacidades, sus destrezas y habilidades de razonamiento y pensamiento, por medio de las argumentaciones y el diálogo".

¿QUÉ MÁS ME GUSTARÍA SABER DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS? Las respuestas de los seis docentes, mostraron interés por implementar y aprender más sobre el FpN:

R. Primero pondré en marcha lo que aprendí en el curso y luego, lo que se me dificulte en la práctica lo tendré que decir.

R. Conocer más afondo los aspectos teóricos, bases filosóficas, corrientes y modelos educativos en los que se apoyaron para su creación.

R. Cómo hacer más efectivas las prácticas de FpN con los alumnos/as.

R. Cómo evaluar a los alumnos/as y poder llevar un registro de sus avances.

¿QUÉ ME GUSTÓ DEL CURSO? El resultado en los comentarios de cada uno de ellos/as, comprueba haber logrado uno de los objetivos del curso-taller, la cual consistía en Familiarizar el grupo con la "comunidad de investigación" como el ideal básico educativo del programa de filosofía para niños.

R. El ambiente comunicativo.

R. El interés de cada en la investigación.

R. La buena relación y el apoyo pedagógico brindado.

R. La oportunidad que se me brindó, para aprender y compartir. Y el de poder poner en práctica lo mejor de nuestra practica docente, desde un enfoque diferente en donde las clases se vuelven atractivas.

R. El ambiente de confianza de los asesores y de los compañeros/as docentes, las técnicas comunicativas y el aprendizaje que se da entre los mismos compañeros/as.

¿QUÉ SUGIERO PARA MEJORAR EL CURSO? Aquí nuevamente se vio el interés en implementar el Programa, pero a la vez, en que se les brinde el apoyo necesario para poder ir mejorando en sus prácticas con FpN.

R. Mis sugerencias es que nos apoyen para que se tenga un seguimiento y vayamos corrigiendo errores en nuestras prácticas con FpN.

R. Que el Programa se les de a conocer a toda la institución y que se le de el tiempo que sea necesario para obtener más información y conocimiento de FpN.

R. Que el trabajo se lleve a cabo en equipo en donde nos comprometamos nosotros como docentes para trabajar con el Programa y ustedes como coordinadores para que le den el seguimiento adecuado.

R. Trabajar con algunas de las asignaturas y poder trabajarlas bajo el Programa de FpN.

OTRO COMENTARIO. En los comentarios, manifiestan el agradecimiento por los aportes y el tiempo compartido. Sugieren nuevamente mantener el contacto con los asesores para lograr un buen desarrollo del Programa y que se implemente el Curso-taller a todo el personal para el ciclo escolar 2006-2007.

PARTICIPACIÓN EN TALLERES Y CONGRESOS INTERNACIONALES DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

Después de una ardua labor, pero rica en experiencia y aprendizaje para lograr complementar este trabajo, como resultado de los esfuerzos compartidos también se participó en talleres, en congresos internacionales, con intercambios de materiales e informaciones de manera personal y vía correo electrónico con aquellos/as conocedores del Programa de FpN.

El proyecto ha sido presentado ante la Federación de Filosofía para Niños (FMFpN) y el International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), el primero fue en el XII Congreso Internacional del ICPIC, con el tema "Educación, Paz y Justicia", que tuvo lugar del 18 al 21 de julio de 2005, en la Ciudad de México. Y la segunda ocasión, fue presentada como nuevos materiales en FpN, en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, en el IX Taller Conferencia Internacional de Filosofía para Niños con el tema "Caring Thinking" llevado a cabo del 3 al 11 de enero de 2006.

9. CONCLUSIONES.

Como ya se mencionó el Proyecto se trabajó como un Producto innovador tecnológico en psicopedagogía, por lo tanto, tiene diferentes características y dimensiones.

Estas dimensiones y características pueden hacer ver al trabajo como algo complejo, y no sólo verse así, sino que el proceso mismo de construcción fue bastante complejo, pero a la vez, su misma complejidad lo hace valioso y rico en cuanto aportaciones y experiencias nuevas, a logros obtenidos, a la creación y adaptación de nuevos materiales para trabajar el Programa de FpN.

Asimismo, se obtuvieron nuevas formas de conceptualizar al Programa de FpN para continuar en la profundización de la propuesta del Dr. Matthew Lipman e ir aportando nuevas ideas, como él muy humildemente y profesionalmente lo ha manifestado, diciendo que el Programa de FpN, no es un programa finalizado, sino que tiene aceptaciones de nuevas propuestas y sugerencias para ir enriquecerla cada vez más.

Los resultados que obtuvimos como equipo de investigación, en este trabajo de adaptación y creación de materiales didácticos para trabajar con el Programa de FpN, una vez piloteado, y obtenidos efectos favorables, es posible trabajarlos en situaciones similares a la estudiada.

A pesar de la conclusión de esta primera etapa nace un nuevo interés y empeño, por seguir adelante en la profundización y ampliación de ésta investigación, y en la obtención de nuevos conocimientos acerca del Programa de FpN, para conseguir mejoras en nuestro ámbito educativo. El trabajo aún no ha terminado, sino comienza una nueva etapa en este proceso de investigación para alcanzar nuevos propósitos y objetivos. Y una de ellas, es la de darle continuidad al trabajo que se inició en la Escuela Primaria "Dr. Belisario Domínguez" y darle seguimiento a los alumnos/as que de ella egresen.

AMERICA

ANEXO I

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

PRUEBA DE HABILIDADES DE RAZONAMIENTO NUEVA JERSEY

INSTRUCCIONES: Para cada pregunta, tacha, en tu hoja de respuesta, la letra correspondiente a la mejor respuesta.

Si no estas seguro de que tu respuesta es correcta, contesta lo que creas que es mejor. Si te cuesta trabajo leer algunas de las palabras, levanta la mano para pedir ayuda.

EJEMPLO:

Daniel es mas alto que Cecilia; por lo tanto,

- A. Cecilia es más alta que Daniel.
- B. No se puede saber si Cecilia tiene la misma estatura que Daniel.
- C. Cecilia es mas baja que Daniel.

La respuesta correcta es C. En tu hoja de respuesta aparece así:

A. B. C.

1. Jaime dice: "Todas las abejas son cosas que vuelan". "pero eso no significa." Replica Dora, "que todas las cosas que vuelan son abejas".
 - A. Dora esta equivocada, porque de lo que dice Jaime se puede concluir que todas las cosas que vuelan son abejas.
 - B. Dora tiene razón, por que de lo que dice Jaime no se puede concluir que todas las cosas que vuelan son abejas.
 - C. No se puede saber si Dora tiene razón o esta equivocada.
2. Josefina dice: "No hay silla alguna de madera en el almacén". Berta contesta: "¿Podrías decir lo mismo de otra manera?" ¿Cuál de las siguientes respuestas podría dar Josefina?
 - A. "Solamente hay sillas de metal en el almacén"
 - B. "No hay sillas de madera en el almacén"
 - C. "Algunas sillas de madera no están en el almacén"
3. Hay que estudiar en una escuela pública para poder tomar el desayuno escolar. Juanita estudia en una escuela pública. Por lo tanto Juanita:
 - A. Juanita puede tomar el desayuno escolar.
 - B. Juanita toma el desayuno escolar.
 - C. Juanita no toma el desayuno escolar.
4. "¿De qué están hechas las casa de ladrillo?", pregunta Felipe. La pregunta de Felipe no es buena, por qué:
 - A. Hay muchas cosas hechas de ladrillo, además de las casa.
 - B. Nunca están hechas de ladrillo las casas
 - C. Ya esta diciendo la respuesta.
5. "Conozco a una muchacha de Zacapa que usa pistola", dice Pedro. "Entonces, todos en Zacapa deben usar pistola", responde Pepe. La respuesta de Pepe es:
 - A. Bien razonada, porque la gente de un mismo lugar es muy parecida entre si.
 - B. Mal razonada, porque la gente del mismo lugar es, a menudo diferente.
 - C. Mal razonada, por que solo quienes han estado en Zacapa saben si todos usan pistolas allí.

6. María dice: "El gato salta, y este animal salta. Así que este animal debe ser un gato".
- A. María tiene razón.
 - B. María esta equivocada, porque el gato no siempre salta.
 - C. María esta equivocada, por que hay muchos animales que saltan.
7. Patricia dice: "Sólo las aves son gallinas". Otra manera de decir esto mismo seria:
- A. Todas las gallinas son aves.
 - B. Todas las aves son gallinas.
 - C. Algunas gallinas son aves.
8. Cuando el maestro pregunta: "¿De qué modo esta relacionada tu cabeza con tu cuello?"
- A. Juan dice: "Del mismo modo que mi pie esta relacionado con mi rodilla".
 - B. Eduardo dice: "Del mismo modo que mi mano esta relacionado con mi muñeca".
 - C. Paco dice: "Del mismo modo que mi codo esta relacionado con mi hombro."
- ¿Cuál es la mejor respuesta?
9. ¿Cuánto pago la familia de Eduardo por las tortillas de la comida?, se pregunta Miguel. Miguel supone que:
- A. La familia de Eduardo no hizo las tortillas para la comida.
 - B. La familia de Eduardo hizo las tortillas para la comida.
 - C. La familia de Eduardo no compró las tortillas para la comida.
10. Lupe dice: "Veo que Tomás se que da a la hora de la salida de la escuela. Deben haberlo sorprendido peleando en el patio". Lo que Lupe esta suponiendo es que:
- A. Hay muchas razones por las que alguien tiene que quedarse después de la hora de salida de la escuela.
 - B. Solamente hay unas cuantas razones por las que alguien tiene que quedarse después de la hora de salida de la escuela.
 - C. Solamente hay una razón por la que una persona tiene que quedarse después de la hora de salida.
11. Pedro aprendió en la escuela que los que nacen en Centroamérica son latinoamericano. Cuando le dijeron que Rosa no había nacido en Centroamérica, Pedro llegó ala siguiente conclusión: "Rosa no es latinoamericana".
- A. No se puede saber si pedro tiene razón o esta equivocado.
 - B. Pedro debe tener razón.
 - C. Pedro debe estar equivocado.
12. Eduardo dice: "nunca ha sobre vivido, un mono nacido en una granja". Miguel dice: "acabo de oír algo sobre un mono que nació en una granja". Si tienen razón los dos Eduardo y Miguel, el animal del que oyó hablar Miguel.
- A. Podría no haber sido un mono.
 - B. Puede que no sobreviva.
 - C. No nació en una granja.

13. Guillermo tiene una bolsa de dulces rellenos. Mete la mano sin mirar y saca tres dulces. Todos son rojos. De acuerdo con lo que sabes, ¿Qué puede imaginarse Guillermo sobre el resto de dulces que están en la bolsa?
- A. Todos tienen que ser rojos
 - B. Puede ser que todos sean rojos.
 - C. No pueden ser todos rojos.
 - D.
14. Carmen dice: "es lo mismo decir que todos los caballos son seres con cuatro patas". Luis dice: "Es lo mismo decir que todos los caballos son seres con cuatro patas".
- A. Luis esta equivocado: carmen dice que algunos caballos son seres.
 - B. Luis tiene razón.
 - C. Luis esta equivocado: Carmen dice que algunos seres con cuatro patas son caballos.
15. Juan es el que menos pesa en el sexto grado. Federico es el que pesa más en el tercer grado, por lo tanto:
- A. Juan pesa más que Federico.
 - B. Federico pesa más que Juan.
 - C. No se puede saber quien pesa más.
16. El maestro encargado de pintar el salón estaba descansando con una mano apoyada sobre la pared que había pintado el día anterior. Cuando entro el director le dijo: "A esa pared le hace falta otra mano".
- A. No sabía si quitar la mano de la pared o dejarla.
 - B. No sabía si el director le estaba diciendo que había terminado.
 - C. No sabía si el director le estaba diciendo que apoyara también la otra mano o que volviera a pintar la pared.
17. El maestro pregunto al grupo si les parece buena idea salir más temprano de la escuela. Jaime dice: "No por que es posible que no aprendamos todo lo que necesitamos en menos tiempo". Rosa dice: "No por que si cada día salimos mas temprano, acabaremos por no tener clases en lo absoluto". Carlos dice: "No, por que algunos alumnos mayores que yo conozco dicen que es una idea tonta". ¿Quién le dio la mejor respuesta?
- A. Jaime.
 - B. Rosa.
 - C. Carlos.
18. Carmen dice: "esto debe haberlo escrito un muchacho, por que la letra es muy mala". Carmen supone que:
- A. Algunos muchachos tienen mala letra.
 - B. Solamente los muchachos tienen mala letra.
 - C. Todos los muchachos tienen mala letra.
19. Benito dice: "Cada mojarra es un pez". Paco dice: "Eso es lo mismo que decir que todas las mojarras son peces".
- A. Paco tiene razón cada significa "todas".
 - B. Paco esta equivocado: Benito dice que solamente las mojarras son peces.
 - C. Paco esta equivocado: Benito dice que algunas mojarras son peces.

20. Un doctor experto en enfermedades infantiles ha visto a Juanito y dijo que tiene sarampión. ¿Es esta una razón suficiente para creer que Juanito tiene sarampión?
- A. Si.
 - B. No.
 - C. No se puede decidir sobre la base de esta información.
21. Enrique es alto y delgado. Susana es alta y delgada. Florencia es alta y delgada. Miles de individuos son altos y delgados. Jorge es delgado por lo tanto:
- A. Jorge tiene que ser alto.
 - B. No se puede saber si Jorge es alto.
 - C. Jorge no puede ser alto.
22. Eusebio está sentado cerca de Elena, Gustavo también está sentado cerca de Elena, por lo tanto, ¿Qué afirmación tiene que ser cierta?
- A. Eusebio está sentado al lado de Gustavo.
 - B. Elena está sentada entre Eusebio y Gustavo.
 - C. Con la información que se tiene, no se puede saber cuál de las afirmaciones anteriores es la correcta.
23. El maestro de deportes le dice a Javier: "Para la final del campeonato tienes que traer tu uniforme nuevo y acuérdate que tienes que jugar muy limpio." Javier está confundido, por que:
- A. No sabe si lo que el maestro quiere es que no ensucien el uniforme.
 - B. No saben si no deben hacer trampa o si no deben ensuciar el uniforme.
 - C. No sabe si lo que el maestro quiere es que no hagan trampas durante el juego.
24. Julia es mayor que Roberto. Elsa es también mayor que Roberto. Por lo tanto se concluye que:
- A. No se puede saber quien es la mayor.
 - B. Julia y Elsa son de la misma edad.
 - C. No se puede saber quien es el más joven.
25. Hay un anuncio en la oficina de la escuela que dice: "No se permite visitantes". "Entonces," dice Rodrigo, "los que están autorizados para entrar no son visitantes."
- A. Rodrigo está equivocado: de lo que dice el anuncio se concluye que algunos con autorización para entrar son visitantes.
 - B. Rodrigo está equivocado: de lo que dice el anuncio se concluye que algunos visitantes tienen autorización para entrar.
 - C. Rodrigo tiene razón.
26. Teresa y Ana escribieron los relatos de sus vacaciones. A Teresa le gustó el relato de Ana. Por lo tanto,
- A. El relato que escribió Teresa tiene que haberle gustado a Ana.
 - B. El relato que escribió Teresa no pudo haberle gustado a Ana.
 - C. No se puede saber si le gustó o no a Ana el relato de Teresa.

27. Graciela: "¿Te has dado cuenta que casi todos los integrantes de la selección de básquetbol tienen menos de 1.52 de estatura?"
Rafael: "Esa debe ser la razón por la que no me aceptaron en la selección. Yo mido 1.52 de estatura."
A. El hecho de que Rafael es más alto que la mayoría de los miembros de la selección no sería una buena razón para no aceptarlo en ella.
B. El hecho de que Rafael es más alto que la mayoría de los miembros de la selección no sería razón suficiente para rechazarlo.
C. Con la información dada no se puede saber si su estatura es o no razón suficiente para rechazarlo.
28. Gustavo dice: "La luna está muy lejos del sol". Bernardo dice: "De lo que se concluye, supongo, que el sol está muy lejos de la luna":
A. Bernardo tiene razón.
B. Bernardo está equivocado, porque el sol está cerca de la luna.
C. Bernardo está equivocado, porque lo que el dice no se concluye de lo que dice Gustavo.
29. Todos estos libros son cosas, en este cuarto, que pertenecen a Miguel.
Todas las cosas, en este cuarto, que pertenecen a Miguel están marcadas con una estrella roja. Por lo tanto:
A. Todas las cosas marcadas con una estrella roja son libros que están en este cuarto.
B. Todos estos libros están marcados con una estrella roja.
C. Todas las cosas marcadas con una estrella roja son cosas, en este cuarto, que pertenecen a Miguel.
30. Isabel dice: "Estoy pensando en la diferencia entre gris claro y gris oscuro":
Guillermo dice: "Y yo estoy pensando en la diferencia entre pasteles y canguros."
A. Los dos están pensando en diferencias de grado.
B. Los dos están pensando en diferencia de especie.
C. La primera es una diferencia de grado, la segunda es una diferencia de especie.
31. Pedro dice: "Tengo tres perritos. Duque ladra más alto que Príncipe, y Rey ladra más alto que Duque". Por lo tanto se concluye que:
A. Rey es el que ladra más fuerte.
B. Príncipe ladra más fuerte que Rey.
C. Duque es el que ladra más fuerte.
32. Cristina y Martha van a la misma escuela. Cristina dice: "Todos los que odian a los gatos, en nuestra escuela son de tercer grado".
Martha dice: "Sí, y a todos los de tercer grado, en nuestra escuela, les gustan los caballos": De la información dada se concluye que:
A. En nuestra escuela, a todos los que odian a los gatos les gustan los caballos.
B. En nuestra escuela, aquellos a quienes les gustan los caballos odian a los gatos.
C. En nuestra escuela, aquellos a quienes les gustan los caballos son de tercer grado.

33. Margarita dice: "Vi en la televisión a un hombre que acaba de cumplir veinte años en la cárcel por asaltar un banco y dijo que los niños no deben fumar". Ernesto dijo: "Yo no creería nada de lo que dijera una persona como esa".
- A. Ernesto tiene razón: no se puede creer a un ladrón.
 - B. Si apareció en la televisión, hay que creerlo.
 - C. El hecho de que este en la televisión no significa que tenga razón sobre el fumar y el hecho de que sea un ladrón de bancos tampoco significa que este equivocado.
34. Paula observa: "Los del cuarto grado se enojan mas que los del quinto y los del quinto se enojan mas que los del sexto". De lo que dice Paula se concluye que:
- A. Los del sexto se enojan más que los del cuarto.
 - B. Los del quinto se enojan más que los del cuarto.
 - C. Los del cuarto se enojan más que los del sexto.
35. El agua tibia comparada con el agua caliente es una diferencia de: _____. El sabor del agua fría comparada con el sonido del teléfono es una diferencia de _____:
- A. La primera respuesta tiene que ser especie y la segunda grado.
 - B. La primera respuesta debe ser grado y la segunda especie.
 - C. Las dos respuestas tienen que ser grado.
36. Bárbara dice: "Todos los mamíferos son seres que respiran aire". David dice: "y todas las aves son seres que respiran aire; de lo que se concluye que todas las aves son mamíferos".
- A. David esta equivocado por que las aves no respira aire.
 - B. David esta equivocado por que de lo dicho no se concluye que todas las aves sean mamíferos.
 - C. David tiene razón, por que las aves respiran aire.
37. El heladero dice: "Los únicos sabores de helado que tenemos son chocolate y vainilla". Rafael dice: "Entonces hay tres posibilidades: tomar chocolate, tomar vainilla o tomar los dos". Mónica dice: "Se me ocurre otra posibilidad mas". ¿En qué posibilidad esta pensando Mónica?
- A. Fresa
 - B. Chocolate
 - C. Ni chocolate, ni vainilla.
38. Rosario dice: "Todos los guardianes de la escuela son policías". Fernando dice: "Eso no es verdad". Si Fernando tiene razón, tiene que ser cierto lo siguiente:
- A. Por lo menos un policía no es guardián de la escuela.
 - B. Por lo menos un guardián de la escuela es un policía.
 - C. Por lo menos un guardián de la escuela no es un policía.

39. Héctor dice: "Este es el mayor de todos los edificios de ladrillo del mundo".
Néstor dice: "Debe estar hecho con los ladrillos mas grandes del mundo".
- A. Néstor esta equivocado: un gran edificio puede estar hecho con ladrillos grandes o pequeños.
 - B. Néstor tiene razón: los edificios grandes están hechos siempre con ladrillos grandes.
 - C. Néstor esta equivocado: los edificios grandes están hechos de ladrillos pequeños.
40. Jerónimo dice. "No voy a ir en esa camioneta. El chofer es zurdo."
¿Es esta una razón suficiente para que Jerónimo no vaya en la camioneta?
- A. Si, porque muchas personas diestras son buenos chóferes.
 - B. No, porque muchas personas zurdas son buenos chóferes.
 - C. Si, por que algunas personas zurdas son malos chóferes.
41. Marcela dice: "Los salones de mi escuela son pequeños". Beatriz dice: "Debe ser una escuela pequeña".
- A. Beatriz esta equivocada: el hecho de que los salones sean pequeños no significa necesariamente que la escuela sea pequeña.
 - B. Beatriz tiene razón.
 - C. Beatriz esta equivocada: si los salones son pequeños la escuela tiene que ser grande.
42. Algunos amigos de Silvia no bailan bien. Por lo tanto, ¿qué afirmación tiene que ser falsa?
- A. Todos los amigos de Silvia bailan bien.
 - B. Ninguno de los amigos de Silvia bailan bien.
 - C. Algunos de los que bailan bien son los amigos de Silvia.
43. El Comunicaciones tiene dos buenos jugadores de fútbol. El Municipal no tiene jugadores buenos. Por lo tanto.
- A. El Comunicaciones tiene que ser mejor equipo que el municipal.
 - B. El Comunicaciones es un equipo por lo menos tan bueno como el municipal.
 - C. No puede saberse cuál es el mejor equipo.
44. Cuando Isabel dice: "Algunos de la clase han venido sin comer", el maestro dice que esta equivocada. Si el maestro tiene razón, se concluye qué:
- A. Nadie de la clase ha venido sin comer.
 - B. Algunos de la clase han venido sin comer.
 - C. Un miembro de la clase ha venido sin comer.
45. El Ministerio de Salud anuncia: "Si el agua tiene cloro puede tomarse." El agua no se puede tomar, por lo tanto:
- A. El agua tiene cloro.
 - B. El agua no tiene cloro.
 - C. El cloro hizo que el agua no se pueda tomar.

46. Si los estudiantes fueron en la camioneta ayer a la escuela, llegaron tarde. Isabel no fue en camioneta a la escuela ayer, por lo tanto:
- A. Isabel tiene que haber llegado tarde.
 - B. Isabel no puede haber llegado tarde.
 - C. No se puede saber si Isabel llegó tarde o no.
47. Carmen dice: "Hoy leí que algunas personas, por accidente, bebieron agua que contenía veneno. Se enfermaron." Eduardo dice. "Apostaría a que lo que las enfermo fue la combinación del veneno con el agua."
- A. Eduardo esta equivocado: probablemente fue el agua que las enfermo.
 - B. Eduardo esta equivocado: Probablemente fue únicamente el veneno que las enfermo.
 - C. Eduardo tiene razón: Fue probablemente la combinación lo que las enfermo.
48. Alfredo dice: "Me gusta el helado y me gusta la manzana. Nunca me he enfermado por comer una u otra. Pero después de comer un helado y una manzana anoche, me enferme". La causa de que se enfermara Alfredo fue probablemente qué:
- A. Comió una clase inadecuada de manzana.
 - B. Comió demasiado helado.
 - C. La combinación de helado y manzana no le cayó bien.
49. El director de la banda dice: "Carlos, no llevas el paso" Carlos no esta seguro de lo que quiere decir el director de la banda, por qué:
- A. Duda sobre si "no llevar el paso" significa no marchar al compás de la música.
 - B. Duda sobre si "no llevar el paso" significa no marchar al paso de la banda.
 - C. No entiende si el director de la banda quiere decir no marchar al compás de la música o no marchar al paso de la banda.
50. El papá de Verónica trabaja en el campo. Si llueve tiene que trabajar tarde. El último martes tuvo que trabajar tarde. ¿Significa esto qué llovió el pasado martes?
- A. Si, tiene que haber llovido.
 - B. No se puede saber si llovió o no.
 - C. No pudo haber llovido.

HOJA DE RESPUESTA

PRUEBA DE HABILIDADES DE RAZONAMIENTO NUEVA JERSEY

NOMBRE DEL ALUMNO/A: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____ FECHA: _____

1. A. B. C.
2. A. B. C.
3. A. B. C.
4. A. B. C.
5. A. B. C.
6. A. B. C.
7. A. B. C.
8. A. B. C.
9. A. B. C.
10. A. B. C.
11. A. B. C.
12. A. B. C.
13. A. B. C.
14. A. B. C.
15. A. B. C.
16. A. B. C.
17. A. B. C.
18. A. B. C.
19. A. B. C.
20. A. B. C.
21. A. B. C.
22. A. B. C.
23. A. B. C.
24. A. B. C.
25. A. B. C.

26. A. B. C.
27. A. B. C.
28. A. B. C.
29. A. B. C.
30. A. B. C.
31. A. B. C.
32. A. B. C.
33. A. B. C.
34. A. B. C.
35. A. B. C.
36. A. B. C.
37. A. B. C.
38. A. B. C.
39. A. B. C.
40. A. B. C.
41. A. B. C.
42. A. B. C.
43. A. B. C.
44. A. B. C.
45. A. B. C.
46. A. B. C.
47. A. B. C.
48. A. B. C.
49. A. B. C.
50. A. B. C.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

CUESTIONARIO APLICADO A LAS Y LOS DOCENTES

CURSO TALLER DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

MAESTRO/A DEL GRADO _____ GRUPO _____

6. ¿QUÉ ES FILOSOFÍA PARA NIÑOS?

7. ¿QUÉ ME GUSTARÍA SABER MÁS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS?

8. ¿QUÉ ME GUSTÓ DEL CURSO?

9. ¿QUÉ SUGIERO PARA MEJORAR EL CURSO?

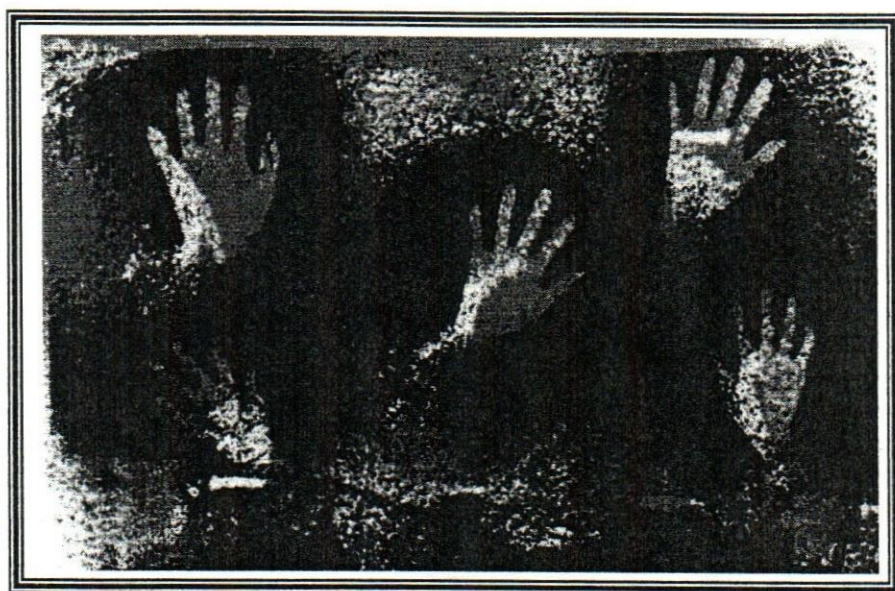
10. OTRO COMENTARIO.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO II

"LAS VOCES DEL AGUA"

CUENTOS Y RELATOS FILOSÓFICOS PARA COMPARTIR



PROYECTO DE ADAPTACIÓN Y ELABORACIÓN DE
MATERIALES DIDÁCTICOS PARA TRABAJAR EL PROGRAMA
FILOSOFÍA CON NIÑOS

Autores

- Juan Carlos Lago Bornstein (Universidad de Alcalá. España)
- Lilia González Velásquez (UNACH)
- Teresa de la Garza Camino (Universidad Iberoamericana)
- Miren Itxaso Arias Arana (Universidad del País Vasco e ilustradora)
- Juan Carlos Ramírez Cruz (adaptador)
- Dania Lucía Vidal Cruz (adaptadora)
- Juan Moreno Gómez (adaptador)
- Lucía Ovando Díaz (adaptadora)
- Rodolfo López Sántiz (traductor)

Con la Colaboración del Centro Psicopedagógico Universitario de la Facultad de Humanidades de la UNACH. de la Federación Mexicana de Centros de Filosofía para Niños y del Centro de filosofía para Niños de España.

Con el apoyo financiero de la Fundación Ford través del Fondo de Apoyo para la Educación Intercultural Bilingüe de la A. C. Innovación Educativa.

LI YECH'OMAL YÉ LI VO'E

LAS VOCES DEL AGUA



I

Si nos sentamos frente a un río y vemos fijamente el agua que corre sin parar y nos quedamos quietos, entonces podemos ver y escuchar su tremenda voz y su gran fuerza.

Lo viví hace poco, cuando una mañana salí a caminar por el monte; de repente, escuché que alguien me llamaba varias veces. Era una voz que salía de no sé dónde, que venía desde muy lejos, lenta y pesada, como la neblina que camina y abraza todo lo que toca.

Luego, un sonido como de olla de barro quebrada que se le escapa el agua. Después fue más fuerte, se escucharon truenos, que hicieron temblar a la tierra atrás de esas lomas.

Entonces se desataron los vientos y le siguió un fuerte silbido que pasaba entre los árboles. Las nubes negras sobre mi cabeza se juntaron y dejaron caer un aguacero, que parecía que no terminaría nunca, inundó y arrastró lo que encontró a su paso.



II

Así se formó el arroyo, que se hizo grande y se llamó río. Siempre trae algo el río y hay que saber escucharlo para entender los secretos del agua.

Por largo rato mire que ese río colérico, ahora era una suave corriente de agua que acariciaba y pulía a las piedras. Me puse a pensar que después de ser piedras grandes, filosas y duras, ahora ya se miraban buenas, mansas y redondas.

También pude ver que a las orillas del río, se juntan los árboles que crecen grandes y frondosos, donde las garzas hacen sus nidos; el agua sube en el platanar; crecen, se doblan y parece que sus grandes racimos bajan a beber agua; las flores se miran en el agua y el río está lleno de peces.

El río camina mucho, por donde pasa recibe nombres, se detiene a descansar en remansos, a veces se oculta y sale en manantiales o cascadas, siempre nos habla.

El río me hizo recordar la historia de un hombre anciano y sabio, que hace mucho tiempo habló del espíritu del agua; él decía que era el origen de la vida y todas las cosas.



ANEXO III

MANUAL PARA ACOMPAÑAR A: "LAS VOCES DEL AGUA"

MANUAL
PARA ACOMPAÑAR LOS
“CUENTOS Y RELATOS
FILOSÓFICOS PARA COMPARTIR”

Autores

- Juan Carlos Lago Bornstein (Universidad de Alcalá. España)
- Miren Itxaso Arias Arana (Universidad del País Vasco)
- Juan Carlos Ramírez Cruz (Chiapas, México)

Con la Colaboración del Centro Psicopedagógico Universitario de la Facultad de Humanidades de la UNACH. de la Federación Mexicana de Centros de Filosofía para Niños y del Centro de filosofía para Niños de España.

Con el apoyo financiero de la Fundación Ford a través del Fondo de Apoyo para la Educación Intercultural Bilingüe de la A. C. Innovación Educativa.

INTRODUCCIÓN

El manual que tiene entre sus manos supone el esfuerzo de dotarle con una serie de recursos y estrategias para facilitarle el trabajo con los tres cuentos o relatos, *La promesa*, *Voces del Agua* y *El Cerro de los monos*, que presentamos en la obra colectiva "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir". Como se indica en la introducción a ese volumen, cada relato está dirigido a un grupo de niñas y niños de unas edades determinadas, secuenciados desde los primeros años de primaria hasta secundaria. Sin embargo, a la hora de seleccionar y preparar el material de apoyo y los recursos y estrategias que pueden ayudarle a preparar las sesiones y a realizar su trabajo, hemos optado por no distinguir entre los distintos cuentos, sino que presentamos una serie de planes de discusión, ejercicios y actividades organizados temáticamente para que así usted pueda ir seleccionando a medida que avanza en la lectura del relato en concreto que está trabajando y vaya ordenando sus sesiones y las tareas que va a realizar en cada una de ellas.

Hay que tener bien presente que no se tratan de ejercicios o actividades para que rellenen o realicen los alumnos y alumnas individualmente, sino que son sugerencias o modelos para ser adaptados y trabajados en cada grupo según las características y circunstancias de cada uno de ellos. De ahí que, antes de presentar los planes de discusión, ejercicios y actividades que constituyen el grosso de los recursos didácticos presentados para acompañar a los relatos, incluimos un capítulo preliminar dedicado a explicar el sentido de esos materiales y el uso que se le puede dar. De nuevo, no se tratan de unas instrucciones de uso, sino unas sugerencias que pueden ser enriquecidas desde la propia experiencia personal y profesional de cada uno. En el fondo, de lo que se trata es de contar con la máxima ayuda viable para poder planificar y preparar lo mejor posible las sesiones que se van a realizar con los relatos o cuentos filosóficos. En este sentido, al final de este volumen presentamos un índice de los ejercicios, planes de discusión y actividades que presentamos, tanto de los que se encuentran en el capítulo preliminar explicatorio como los que están diseñados específicamente para acompañar a los textos de los "Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir". Por último y antes de dejarle ya con el manual, quisiéramos insistir sobre la importancia de la preparación previa de cada sesión. Una de las críticas fáciles que se le suele hacer al proyecto de *Filosofía para Niños* y, sobre todo, a la labor del profesorado que trabaja con él, es que se limita o se reduce a discutir o charlar sobre una serie de temas. Esta observación proviene de un desconocimiento profundo del sentido del proyecto y de los objetivos que se buscan.

Es cierto que gran parte de la actividad que se realiza es la discusión de temas y conceptos filosóficos, sin embargo, no se trata de aprender o de transmitir esta serie de conceptos o de contenidos conceptuales, sino que se busca, fundamentalmente, fomentar una reflexión sobre estos conocimientos, vinculándolos a nuestra propia experiencia, y sobre los conceptos que utilizamos para concretizarlos. Se trata de reflexionar sobre su significado, su delimitación, sus diferentes identificaciones, etc. A fin de cuentas se trata de llevar la reflexión filosófica a todos los ámbitos del conocimiento: la naturaleza, la moral, la estética, lo social, etc.

Pero además, y sobre todo, se busca trabajar toda una serie de destrezas y habilidades de pensamiento. Por estas se entienden todos aquellos

procedimientos, destrezas, habilidades, estrategias y técnicas esenciales a un buen razonamiento, sea éste el que sea, lógico, ético o estético. No se trata únicamente de habilidades lógicas de razonamiento formal, sino que incluye tanto las habilidades de cuestionamiento e investigación (hacer buenas y pertinentes preguntas, cuestionar los supuestos y los fundamentos, preguntar por ejemplos y aclaraciones, etc.), como las de traducción e interpretación (saber escuchar y entender, ser capaz de traducir a nuestro propio pensamiento las ideas y opiniones de los demás, ser capaces de interpretar la comunicación tanto verbal como no verbal, la empatía, ponerse en el lugar del otro, etc.). Son los instrumentos básicos sin los cuales difícilmente podría lograrse una buena investigación, ni tampoco pensar crítica y autónomamente.

Por ello, para poder trabajar tanto los contenidos como los procedimientos y destrezas de pensamiento, el maestro o la maestra debe preparar bien las sesiones, debe seleccionar los ejercicios y planes de discusión que puedan ayudarle a sacarle todo el provecho y el mayor beneficio a las discusiones y a los diálogos filosóficos que se realicen en cada sesión. A este fin y para incluimos a continuación un breve recordatorio de cómo poder preparar las sesiones de aula con los materiales de "Filosofía para Niños":

BLOQUE 1. LA CONSTITUCIÓN DE LA PERSONA

1.1. IDEA PRINCIPAL: ¿Qué es una persona?

La cuestión de "ser personas" y la diferencia entre personas y animales están presentes en los **cuentos filosóficos para pensar juntos** en todas sus partes, aunque no se especifica en ninguno de ellos. Comenzamos por este tema porque es básico para entender nuestra tarea como educadores y, por ello, consideramos que es una cuestión fundamental para ser trabajada con los alumnos y alumnas en cuanto se presente la ocasión.

Podemos decir que desde que llegamos a este mundo estamos rodeados de personas y entre ellos y con ellos nos vamos construyendo en un proceso constante. Nos construimos como personas al socializarnos, y esto es fundamental para poder entender la relación que se da entre los seres humanos y la sociedad y para plantearse cuestiones que van más allá, como la de los derechos humanos, o los derechos colectivos y de los pueblos.

Palabras como *persona* y *gente* son utilizadas frecuentemente por los niños y las niñas, pero muchas veces no se utilizan con mucha claridad, o las usamos sin saber realmente qué es lo que quieren decir.

Por todo ello es importante, trabajar el concepto de persona y preguntarse ¿qué es lo que hace que una persona sea una persona? o ¿qué es lo que define o caracteriza a la persona? Sin tener una idea más o menos clara de qué entendemos por persona es difícil que podamos saber qué es lo que nos hace ser como somos o cómo tratar a los demás. Cuestiones como el respeto, la justicia, la responsabilidad, las relaciones entre la gente, etc. son cuestiones que tienen una conexión directa con el concepto de persona que manejemos.

Cuando nos planteamos qué entendemos por "persona" podemos encontrarnos con muchas respuestas diversas, algunas complementarias y otras no. Definiciones como "es un ser que piensa" o "es un ser que piensa y siente" o "es un ser que tiene compasión" o "es un ser auto-consciente de sí mismo" o "es un ser reflexivo y creativo", etc. son todas posibles caracterizaciones de la "persona" y lo importante no es tomar partido por una o varias de ellas, sino ayudar a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre éstas u otras que se les ocurran. Se trata de facilitar a los alumnos a construir su propia noción de persona teniendo en cuenta la realidad en que viven, los criterios que manejan y las consecuencias que se derivan de dicha noción.

En este primer bloque de ejercicios vamos a profundizar, por lo tanto, en la noción de persona, noción que, como veremos, conlleva además incidir en otros temas vinculados con éste como son la identidad, los cambios, el proceso de crecimiento, etc. El orden propuesto de los ejercicios quiere facilitar la reflexión paulatina sobre todo ello, avanzando, poco a poco en el enriquecimiento de la misma.

1.1.1. ACTIVIDAD. El juego de la persona.

Formar una U con la clase. Se empieza el juego por uno de los extremos. La persona que comienza debe completar la siguiente frase:

Una persona no es una cosa porque.....

Por ejemplo, Una persona no es una cosa porque la persona puede pensar y las cosas no, o porque puede cambiar de carácter y las cosas no.

Si completa la frase entonces le toca a su compañero o compañera de al lado. Si no consigue responder entonces se traslada al final u otro extremo de la U. En el caso de que de respuesta pero alguien del grupo considere que no es válida debe exponer a la clase el por qué considera que es válida, es decir tiene que justificar su respuesta. La clase debe discutir sobre sus **razones**. Si consigue dar **buenas razones** entonces sigue en su sitio, si no se tendrá que ir al final de la U (por ejemplo, si dice que una persona no es una cosa porque tiene forma, si no justifica en qué el tener forma es una diferencia entre las personas y las cosas, entonces no será aceptada su respuesta). El juego termina cuando todos lleguen a completar una frase.

1.1.2. EJERCICIO: Clasificar.

De la lista que facilitamos a continuación, hay que decir qué es persona y qué no es persona. Es fundamental que cada respuesta vaya seguida además por el "por qué", esto es, cuáles son las razones que justifican cada respuesta. (Poner en la pizarra tres columnas e ir anotando las respuestas)

	ES PERSONA	NO ES PERSONA
Un muñeco de trapo o de peluche.		
Un perrito llamado "Zapa".		
El pato Donald.		
Un robot.		
La foto de un niño pequeño.		
Un bebé.		
Superman o un héroe de historietas		
Una muñeca.		

1.1.3. PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Qué es una persona?

Plantearles a los alumnos y alumnas las siguientes cuestiones tratando de explorar y profundizar en las respuestas:

1. ¿Puede una piedra ser una persona?
2. ¿Puede una escultura de una persona ser una persona?
3. ¿Puede un árbol ser una persona?
4. ¿Puede un gato ser una persona?
5. ¿Cosas como las rocas, mesas y muñecos pueden ser personas?
6. ¿Los animales (como las ovejas, perros o cabras) pueden ser personas?
7. ¿Las máquinas o robots pueden ser personas?
8. Si un animal siente y piensa, ¿es una persona?
9. ¿Debe ser toda persona distinta de otra?
10. ¿Son tus diferencias de otras personas lo que te hacen persona?
11. ¿Son tus similitudes con otras personas lo que te hace persona?
12. ¿Es tu personalidad lo que te hace persona?

13. ¿Es posible comprender a una persona del todo?
14. ¿Es posible que ninguna persona puede comprender a otra completamente?
15. ¿Es posible que las personas no se puedan nunca comprender a sí mismas del todo?
16. Si una persona deja de pensar, sentir y tener conciencia, ¿deja de ser persona?
17. ¿Puede una persona llegar a no ser persona?
18. ¿Algo que no sea una persona puede llegar a serlo?
19. ¿Está mal tratar a las personas como si fueran cosas?
20. ¿Está mal tratar a las cosas como si fueran personas?
21. Si ni tú ni nadie supiera quién eres, ¿serías una «no-persona»?

1.1.4. PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Qué es una persona?

Para que los niños y niñas sigan enriqueciendo sus reflexiones proponemos el siguiente plan de discusión:

1. ¿Sólo los seres humanos son personas?
2. ¿Todos los seres humanos son personas?
3. ¿Pueden ser persona alguien que no tenga sentimientos?
4. ¿Pueden ser persona alguien que no piense?
5. ¿Pueden ser persona alguien que no tenga sentidos?
6. ¿Los seres humanos inconscientes son personas?
7. ¿Los seres humanos muertos son personas?
8. ¿Eres persona porque puedes contar tu historia y quién has sido y eres?
9. Si un libro hecho de papel y cuero contiene una historia, ¿es una persona?
10. Un grupo, ¿puede ser considerada una persona?
11. Una empresa, ¿puede ser considerado una persona?
12. Una familia que comparte experiencias y han vivido y crecido juntos, ¿puede ser considerada una persona?
13. Un país, que tiene una cultura y una historia común, ¿puede ser considerada una persona?
14. ¿Es tu experiencia personal y privada lo que te hace persona?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso Tapia, J. et al (1987): Enseñar a pensar: Perspectivas para la educación compensatoria. Madrid: Cide.
- Alonso Tapia, J. et al (1992): Leer, comprender y pensar. Madrid : Cide.
- Beltrán, J. (1993): Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bernstein, L. La estructura del discurso pedagógico. Buenos Aires: Morata
- Bruner, Jerome (1988): Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Carretero, M. y García Madruga, J. A. (1995): "Razonamiento". En Carretero, M. y García, J. A. (comps): Lecturas de psicología del pensamiento. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I (1998), psicología de la educación, Barcelona: Edhasa.
- De la Garza, Teresa (1995): Democracia y Educación. Aplicación de la teoría de la Comunicación a la construcción del conocimiento en el aula. Madrid: Visor.
- De Sánchez, M. (1995): Aprender a Pensar. México: Trillas.
- De Sánchez, M. (1992). Desarrollo de habilidades de pensamiento. México: Trillas
- Dewey, John (1989): Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre Pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dewey, Y (1989): Programa de enriquecimiento instrumental (PEI). Madrid: Bruño.
- García Moriyón, F (coord. 1997) ¿Desarrollan nuestros estudiantes destrezas cognitivas? Aprender a Pensar, 16. Pp. 62-73
- García Moriyón, F. y cols. (1995): La estimulación de la inteligencia. Madrid: Ed. De La Torre.
- Ferrer C., Virginia (1994): Algunas reflexiones sobre la evaluación y el Proyecto de Filosofía para Niños. Aprender a Pensar. Pp. 22-47.
- Freire, Paulo (1970): La educación como Práctica de la libertad. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, Paulo (1970): Pedagogía del Oprimido. México: Siglo Veintiuno.
- Kohlberg, Lawrence (1996): Psicología del Desarrollo Moral. Madrid: Alianza.
- Lago, J. C. Criterios para una Evaluación Perceptiva, en Didac. México, núm. 9
- Latapi, Pablo (1996): Educación desigual. Tiempo Educativo Mexicano II, México: Universidad de Aguas Calientes.
- Lipman, Matthew, El pensamiento crítico y la filosofía para niños, en: Didac. México, núm. 44
- Lipman, Matthew, et al. La Filosofía el Aula. Madrid, 1992. España. Ed. De La Torre.
- Lipman, Matthew, Et al (1992). La filosofía en el Aula. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew, El descubrimiento de Aristeo Téllez. México, UIA, 1993.
- Lipman, Matthew, Kio y Gus. Madrid, Ed. de la Torre, 1989.
- Lipman, Matthew (1996). Lisa. España.
- Lipman, Matthew, Mark. Madrid, Ed. de la Torre, 1988.
- Lipman, Matthew, et al. En busca del sentido. Manual para acompañar a Pixie. Madrid, ed. de la Torre.
- Lipman, Matthew, et al. Manual para acompañar a Lisa. Madrid, Ed. de la Torre.
- Lipman, Matthew, et al. Manual para acompañar a Mark. Madrid, Ed. de la Torre.
- Lipman, Matthew, et al. Manual para acompañar a Aristeo. Madrid, Ed. de la Torre.
- Meguía, Fernández, M. (1994). "Proyecto de inteligencia <HARVARD>" España: CEPE S. L.

- Miranda Alonso, Tomás (1995). *El Juego de la Argumentación*. Madrid. Ed. De la Torre.
- Montserrat, Moreno (1998): *Sobre el Pensamiento y otros Sentimientos*. Cuaderno de Pedagogía N° 271. Pp. 12-20.
- Ornelas, Carlos (2002): *Evaluación educativa: reclamos por la transparencia*. Este País N° 133, México: DOPSA. Pp. 84-88.
- Piaget, Jean (1969): *Psicología del Niño*. Madrid: Morata, 1997.
- Pierce, C. S. (1.988): *El hombre, un signo*. Crítica. Barcelona.
- Schmelkes, S., Lavin, S., Martínez, F. y Noriega, C. (1997): *La calidad de la educación Primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sharp. Ann Margaret. *Studies in Philosophy for Children*. Temple University Press. Philadelphia.
- Sharp. Ann Margaret. (1990): *¿Qué es una comunidad de investigación? Aprender a Pensar*, 2. pp 31-37
- S. Nickerson, R., N. Perkins, D., Smith, E. (1998). "Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual". Madrid: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1993): *Pensamiento y Lenguaje*. En *Obras Escogidas*. Madrid: Visor.
- Yuste (1999). "Progresint". España, CEPE. S. L

PAGINAS WEB:

- <http://www.banderas.com.mx/historia5.htm> (El dominio de los pueblos).
- <http://www.cefilni.com> (Centro de FpN&N, México).
- <http://www.educar.cl/htm2004/experiencia.htm> (Educación).
- <http://www.filosofiaparaninos.com/> (Filosofía para Niños).
- http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_activ.htm (Centro de Inv. En programa FpN).
- <http://www.mundochiapas.com//> (Historia y turismo en Chiapas).
- <http://www.philosopher.org/filo.html> (Filosofía para Niños).
- http://www.sipaz.org/data/chis_es_02.htm (Pueblos indígenas en Chiapas).