



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Filosofía, Sociología y Economía

Análisis comparativo de los aportes didácticos de Accorinti y Kohan basadas en el programa de Filosofía para Niños para la enseñanza filosófica en el BGU

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación en Filosofía, Sociología y Economía.

Autor:

Alisson Jamilex Toledo Inga

C.I: 1400961593

Correo: atoledoinga@gmail.com

Directora:

Mgst. Mireya del Pilar Palacios Cordero

C.I: 0102916327

Cuenca-Ecuador

18 de abril del 2022



Resumen:

La presente investigación analiza de manera comparativa los aportes didácticos de Stella Accorinti y Walter Kohan basadas en el programa de Filosofía para Niños para la enseñanza filosófica en el BGU. Para lograr esta tarea, el análisis se centra en la problemática de la enseñanza de la filosofía, así como en los programas desarrollados por los autores, quienes parten de la propuesta original de Matthew Lipman. La comparación se centra en los planteamientos de los programas como en las actividades; al final, se hace hincapié sobre la posible aplicación de las propuestas de Accorinti y Kohan en el BGU.

Palabras Clave: Accorinti. Kohan. Lipman. Filosofía para niños. Enseñanza. Aprendizaje.



Abstract:

The present investigation comparatively analyzes the didactic contributions of Stella Accorinti and Walter Kohan based on the Philosophy for Children program for philosophical teaching at the BGU. To achieve this task, the analysis focuses on the problem of teaching philosophy, as well as on the programs developed by the authors, who start from the original proposal of Matthew Lipman. At the end, emphasis is placed on the possible application of the Accorinti and Kohan proposals in the BGU.

Key words: Accorinti. Kohan. Lipman. Philosophy for Children. Teaching. Learning.



Índice de contenidos:

Contenido	
Introducción	12
Capítulo I	14
Problemáticas y alternativas de la didáctica contemporánea de la filosofía.	14
1.1 El problema de la didáctica de la filosofía	14
1.2 La Filosofía para Niños como alternativa de la didáctica	19
1.2.1 Los factores que influyen en el desarrollo del razonamiento de los niños desde la didáctica de la FpN	21
Capítulo II	24
Investigación Bibliográfica	24
2.1. Propuesta de Stella Accorinti	24
2.1.1 El Programa	26
2.1.2. La práctica: Metodología, evaluación y formación.	27
2.1.3 El Pensamiento Creativo	28
2.1.4 El Pensamiento Multidimensional	31
2.2 Propuesta de Walter Kohan	35
2.2.1 Kohan y Lipman: el proyecto de reformar la filosofía en el aula	36
2.2.2 Metodología de un programa	37
2.2.3 Lo indisociable en la literatura y la filosofía	38



2.3. Cuadros de Análisis Comparativo	40
Capítulo III	44
Sistematización de las propuestas trabajadas por los autores estudiados que se pueden aplicar a la enseñanza del BGU	44
3.1 Actividades propuestas por Stella Accorinti.....	44
3.1.1 Haciendo un círculo.....	46
3.1.2 Ambigüedades y preguntas.....	47
3.1.3 Relación entre el nombre y la identidad.....	48
3.1.4 Doble sesión de razones	49
3.1.5 El razonamiento hipotético	50
3.1.6 Reuniendo herramientas y descubriendo supuestos.....	51
3.1.7 Reforzando	52
3.1.8 Evaluación y formación en Filosofía para Niños	52
3.2 Actividades propuestas por Walter Kohan.....	53
3.2.1 Irulana y el ogro: del miedo al poder de la palabra	54
3.2.2 Babe: serás lo que debas ser o serás lo que quieras.....	55
3.2.3 El anillo de Giges y la justicia	56
3.2.4 El tiempo.....	57
3.2.5 Saberes, certezas o no tanto	58
3.2.6 Los niños y el derecho al respeto	59



3.3 Diferencias y semejanzas de las actividades entre Stella Accorinti y Walter Kohan.	60
3.4. ¿Es aplicable el programa de FpN en el Bachillerato General Unificado?.....	61
Conclusión	64
Bibliografía:	66



Índice de tablas:

Tabla 1: El programa	40
Tabla 2: Tabla 2: Metodología.....	40
Tabla 3: Tabla 3: Recursos Didácticos	41
Tabla 4: Tabla 4: Planteamiento del Programa.....	41
Tabla 5: Tabla 5: Perspectiva del Docente	42
Tabla 6: Tabla 6: Perspectiva del Estudiante.....	42
Tabla 7: Tabla 7: Evaluación.....	43
Tabla 8: Tabla 8: Perfil de Salida	43



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Alisson Jamilex Toledo Inga en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Análisis comparativo de los aportes didácticos de Accorinti y Kohan basadas en el programa de Filosofía para Niños para la enseñanza filosófica en el BGU”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 18 de abril de 2022

Toledo Inga.

Alisson Jamilex Toledo Inga

C.I: 1400961593



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo Alisson Jamilex Toledo Inga, autor/a del trabajo de titulación “Análisis comparativo de los aportes didácticos de Accorinti y Kohan basadas en el programa de Filosofía para Niños para la enseñanza filosófica en el BGU”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 18 de abril de 2022

Toledo Inga.

Alisson Jamilex Toledo Inga

C.I: 1400961593



Dedicatoria:

A mis abuelos, Inés y Manuel; a mi Madre, por el cariño y amor que me han brindado.



Agradecimientos:

Mi más profundo agradecimiento a mi tutora Mgt. Mireya Palacios por su apoyo y paciencia en todo este proceso y a todas las personas que conocí a lo largo de mi carrera.



Introducción

La filosofía se ha dedicado a proyectar un carácter universal y una visión racional sobre cada una de las problemáticas existentes, siendo así un recurso para el desarrollo de las sociedades y la cultura, abriéndose paso en cada una de las ciencias. Esta filosofía ha sido principalmente construida por adultos y hombres, aquellos que cuentan con un reflexivo pensamiento, exponiendo sus ideas en términos e ideas abstractas que son propios de la filosofía, este tipo de pensamiento detrás de la filosofía ha hecho que dentro de la educación solo sea encaminado a aquellos cursos y estudiantes que se encuentren en los últimos cursos de colegio y en las universidades.

A pesar de esto en la actualidad aparecen nuevas perspectivas que posibilitan que este conocimiento racional sea accesible a otros grupos y edades, un ejemplo de esta es al FpN, que considera primordial aprovechar la curiosidad y cuestionamiento que los niños se realizan desde muy temprana edad, para desde este punto lograr la reflexión y el diálogo a través de diversas metodologías.

La propuesta de ambos autores pone en énfasis el carácter imaginativo de los niños para a partir de este alcanzar un análisis lógico de diversas situaciones que logren un acercamiento a desde los conceptos más básicos de la filosofía hasta los más abstractos. Las herramientas expuestas previamente permiten al niño relacionar temas, acostumbrarse al debate y cuestionamiento, buscar principios éticos, etc. El Fpn no solo se encamina a ser usado en filosofía, funciona como un eje transversal que crea ciertos tipos de competencias cognitivas que le abren camino a participar de forma activa e inductiva sobre cualquier ciencia.

De esta manera, este trabajo parte del objetivo general de analizar de manera comparativa los aportes didácticos de los autores Stella Accorinti y Walter Kohan basadas en el programa de



Filosofía para Niños para la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato General Unificado (BGU). Para lograr dicho objetivo, se plantean como objetivos específicos: se indaga sobre la problemáticas y alternativas en el campo didáctico contemporáneo de la filosofía; se determina las semejanzas y diferencias de los aportes que proponen los programas de los autores; y para finalizar, se examina comparativamente las actividades propuestas por los autores estudiados que se pueden aplicar en la enseñanza de la filosofía en el BGU.

La investigación está estructurada en tres capítulos: En el primero, se analiza la problematización de la didáctica de la filosofía en la época contemporánea; asimismo, se establece la discusión si se puede enseñar filosofía o enseñar a filosofar, mostrando —desde las perspectivas idealistas de Kant y Hegel— que no son tareas aisladas, sino que complementarias. También se hace referencia al surgimiento del programa de filosofía para niños (FpN) partiendo de la propuesta de Mathew Lipman y recuperado por otros autores en la actualidad.

El segundo capítulo plantea el análisis de Stella Accorinti y Walter Kohan en torno a su lectura y visión del programa de FpN; se verá que partiendo de la propuesta original de Lipman, cada autor intenta hacer su propio aporte; asimismo se plantea una comparación estableciendo las semejanzas y diferencias de ambos modelos. Por último en el capítulo tres, se analiza el planteamiento de las actividades de cada propuesta, estableciendo sus similitudes como en que partes difieren; cerrando con un análisis, si el programa de FpN puede servir y ser aplicado en el BGU.



Capítulo I

Problemáticas y alternativas de la didáctica contemporánea de la filosofía.

“Nadie puede vivir sin una filosofía, incluso el hombre más primitivo necesita algo que una todas sus acciones, ideas y vida; necesita integrarlas. La filosofía ofrece una idea, un contexto a la mente y demanda que el ser humano piense, que use su inteligencia para entender y después para aceptar las premisas con las que guiará su vida”.

Peñas Cascales, 2013, p. 3

1.1 El problema de la didáctica de la filosofía

En el presente subcapítulo se indaga sobre las problemáticas de la didáctica contemporánea de la filosofía. En este punto se presenta como el enseñar filosofía y el enseñar a filosofar no son tareas aisladas, sino complementarias para esto se realizará un abordaje bibliográfico estableciendo una relación y análisis desde la filosofía de Hegel y Kant.

Para precisar cuál es el problema de la didáctica de la filosofía se debe partir por definir qué es la didáctica. Según varios autores “La didáctica es una disciplina pedagógica aplicada fundamental en la formación del profesorado al asumir como objeto central el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en su amplitud” (López, et al. 2016). Esta disciplina, por lo tanto, sirve de instrumento para la educación permitiendo una armonía entre enseñanza-aprendizaje, es decir su relación y desarrollo simbiótico.

La didáctica es parte de la pedagogía en la que se estudia métodos y técnicas de enseñanza para que ésta sea más dinámica. En base a lo señalado se plantea que la didáctica de la filosofía nos permite la enseñanza - aprendizaje de la Filosofía permitiendo que los estudiantes se sientan más atraídos por ella con métodos y técnicas (Aguilar Gordón, 2019). La didáctica de la filosofía



es la aplicación de metodologías para la enseñanza aprendizaje brindando recursos para una captación óptima de la filosofía.

La implementación de métodos y técnicas en la enseñanza permite al estudiante tener mayor interés por el aprendizaje. En este sentido la didáctica de la filosofía pretende “despertar en el estudiante la inquietud por la problemática universal e iniciarlo en el pensar crítico, trascendente y orientador” (Aguilar Gordón, 2019). En otras palabras, con la didáctica se procura llegar a incentivar a los estudiantes a que analicen diferentes problemáticas por medio de la razón. Ésta juega un papel fundamental en la instrucción, ya que fortalece el conocimiento de la educación brindando recursos metodológicos para una mayor comprensión de la filosofía.

La didáctica abre una nueva ventana a la filosofía permitiendo que se den cambios positivos en la educación (Mellado Jiménez, 2003). En la filosofía se han venido dando varias innovaciones en su contenido, el cual es aprendido por medio de la didáctica ahora por los estudiantes en su educación.

El paso y transición que tiene la educación se da en la Didáctica de la enseñanza-aprendizaje. La didáctica de la filosofía es una ruptura, que genera un problema consistente en decidir qué se debería hacer: si enseñar filosofía o enseñar a filosofar (Aguilar Gordón, 2019). Este problema de la didáctica de la filosofía se debe a que si el enseñar filosofía y el enseñar a filosofar deben ser individuales o deben darse de forma complementaria.

La propuesta de enseñar filosofía ya fue planteada por Hegel y se lo viene empleando hasta la actualidad para que los estudiantes aprendan sobre la historia de la filosofía. Para Hegel el enseñar filosofía se basa en la instrucción de la historia literaria de la filosofía (José, 2014). Es



decir, Hegel procuraba que la educación de la filosofía se fundamente en el aprendizaje de las ideas propuestas a lo largo de la historia de la filosofía.

El ideal de Hegel era que se debía aprender la historia de la Filosofía propuesta en la antigüedad, teniendo una existencia real en todo el mundo, es decir lograr entender los planteamientos propuestos por los clásicos, pero teniendo en cuenta nuestro contexto; por ende “su concepción sobre la enseñanza de la filosofía es la transmisión de la historia de la filosofía que él considera universal y verdadera” (José, 2014, pág. 143). Con esto dice que, se debe transmitir los contenidos ya anteriormente estudiados por su certeza mundial. En este mismo sentido, Sánchez Álvarez (2011) destaca la importancia de la historia de la filosofía en sus etapas, al señalar que:

La historia de la filosofía, como su nombre lo indica, no es nada más que eso, historia: historia de los sistemas filosóficos y sus autores; historia de las ideas que han ido configurando las distintas etapas de la filosofía occidental, desde los griegos hasta nuestros días (p. 12).

En ese contexto la historia de la Filosofía es el conjunto de todas las tesis planteadas desde los primeros filósofos de Grecia hasta la actualidad, dejando a la filosofía como un recuento de lo ya estudiado. Sin embargo, para lograr esto Hegel plantea que:

La enseñanza de la filosofía no puede quedarse sólo en el estudio de los productos históricos del filosofar, debe familiarizarse con las artes, las ciencias y la religión propia, porque en ellas empezamos a participar de esa sustancia espiritual sin la cual el pensar conceptual queda reducido a mero razonar sofístico (Pineda Rivera, 2012, pág. 139).



Para que estas tesis propuestas por filósofos puedan ser universales se necesita ir más allá de solo historia, tiene que la filosofía ser tomada como una ciencia y ser rigurosa. Entonces, la disciplina filosófica, en sentido estricto, no solo se debe enfocar en el comentario de textos o un mero estudio doxográfico, sino que debe llegar a una reflexión de quien se aproxima a este tipo de textos y autores.

En ese sentido, a Hegel no le interesaba las cuestiones metodológicas de la enseñanza de la filosofía (es decir, el cómo enseñar la disciplina), sino que lo central es el contenido que se quiere enseñar; no existe un criterio de demarcación entre el filósofo y el profesor de filosofía (Pineda Rivera, 2012). Hegel y su visión idealista propone entender la filosofía mediante un sistema de ideas universalizador que abarque en un orden específico todo el pensamiento producido hasta la época.

Por otra parte la propuesta de Enseñar a Filosofar es planteada por Kant, en la que resalta que el conocimiento de la filosofía se da por medio de la razón. El planteamiento de Kant sostiene que “la primacía de la razón, a la cual deben someterse las ideas de los autores, la historia de la filosofía” (José, 2014, pág. 144). Con esto plantea que lo principal es el razonamiento filosófico antes que aprender la historia de la filosofía. En base a este argumento podemos confirmar si la historia universal es certera.

Para esto en su propuesta Kant enfatiza que el estudiante debe tener su ideal y someterlo a la crítica. La enseñanza de filosofía se basa en el filosofar, se debe razonar y poner a crítica la historia de la filosofía (José, 2014). No se puede aceptar con certeza los contenidos ya propuestos por filósofos, sino estos deben ser investigados y puestos a juicio racional y mediante esto poder filosofar.



Igual que Hegel, el idealismo Kantiano tiende a formar un tipo de ciudadano específico, por ende un alumno ideal. El pensamiento de Kant tuvo su mayor auge en el denominado siglo de las luces, en el cual se promulgó el objetivo del progreso como alcanzar la perfectibilidad en todos los ámbitos humanos; entonces, mediante la educación se podrá proyectar al idealismo del ser humano, pues —afirma Kant— solo mediante la enseñanza se logra diferenciarse de los demás seres (Beade, 2011).

El enseñar filosofía y enseñar a filosofar son dos puntos que se deben unir. Este problema fundamental de la Didáctica de la Filosofía, nos permite comprender que son dos áreas que se necesitan mutuamente para un aprendizaje armónico (Aguilar Gordón, 2019). Esta didáctica homogeneiza las formas de enseñanza para poder brindar al estudiante una clase más activa con conocimientos de historia de la filosofía, permitiendo reflexionar sobre los contenidos.

Para esta homogeneización del problema de la didáctica de la filosofía se propone la Filosofía para Niños (FpN¹), con los métodos y técnicas de la didáctica se facilita el aprendizaje de la filosofía. La didáctica está ligada con la Filosofía para Niños, debido a que contiene varias actividades que permiten fomentar la creatividad y la crítica, y que constituyen el objeto de estudio en las obras sobre filosofía para niños —propuesta, primeramente, por Lipman y que luego retoman otros autores— de Stella Accorinti (2015) y de Walter Kohan (2015). La FpN permite que la educación de la Filosofía sea más dinámica uniendo la enseñanza de la filosofía y el aprender a filosofar.

¹ Las siglas FpN hace referencia al programa de Filosofía para niños. De ahora en adelante se utilizarán esas siglas



Para analizar la innovación a la enseñanza se ha tomado como punto de partida la FpN ya que ésta tiene como visión las actividades que permiten al estudiante ser reflexivo y crítico y resuelve el problema de la didáctica; y también es un aporte para el docente con información de ejercicios didácticos que se pueden adaptar a la clase y qué factores se deben tomar en cuenta. El problema presente en la enseñanza filosófica es didáctico porque se sigue enseñando de forma tradicional al enseñar filosofía y no enseñar a filosofar a los estudiantes (Aguilar Gordón, 2019). La FpN es una nueva alternativa que permite que la enseñanza de la Filosofía sea más didáctica, puesto que los conocimientos pueden adaptarse a prácticas didácticas porque cuenta con un amplio material de actividades para que la asignatura de filosofía demuestre el potencial cognoscitivo que abarca, permitiendo que la filosofía cautive a los estudiantes y represente un factor significativo en sus vidas.

El enseñar Filosofía y el enseñar a Filosofar son problemas didácticos que en sus principios estaban aislados pero que en la actualidad estos son complementarios y se deben homogenizar, para esto se puede tomar en cuenta el enfoque de la Filosofía para Niños y sus actividades que serán de gran apoyo en la didáctica que se realiza en el aula.

1.2 La Filosofía para Niños como alternativa de la didáctica

En este subcapítulo se investigará la alternativa que se presenta para el problema de la didáctica. El enfoque de la Filosofía para Niños permite una enseñanza orientada a solventar el problema didáctico de la filosofía. Así, se propone como alternativa al programa de Filosofía para Niños. Esta propuesta fue creada por Matthew Lipman (citado por Kohan & Waskman, 2000) que afirma que la pedagogía más apta para los más jóvenes de edad es la investigación, ya que la inclinación natural de los infantes es cuestionar e indagar sobre conocimientos futuros; esta



investigación motivará al aprendiz a razonar y fortalecer el aprendizaje. La Filosofía para Niños es un recurso pedagógico amplio que facilita con información de cómo hacer que el contenido filosófico sea menos óptimo en el aprendizaje.

Los niños a temprana edad comienzan a preguntarse el porqué de las cosas, estimulando su razonamiento y teniendo un rumbo filosófico. Actualmente “cuando afirmamos que los niños son capaces de hacer filosofía, estamos refiriéndonos precisamente a esta capacidad de hacerse preguntas, de cuestionar la realidad, el mundo y la sociedad en que vivimos, así como los valores que en ella imperan” (Peñas Cascales, 2013). El programa de Filosofía para Niños apunta a una educación filosófica desde el inicio de sus estudios, fortaleciendo ese talento con el que nacemos que es el cuestionarnos de nuestra realidad.

La Filosofía para Niños nos presenta una nueva mirada, en la cual la Filosofía no se muestra solo como teoría sino, como una reflexión crítica de la historia estudiando las propuestas que se han dado a lo largo del tiempo permitiéndonos crear nuevos pensamientos, como afirma Peñas (2013):

La filosofía debe empezar a dejar de ser un conjunto de conocimientos puramente teóricos y abstractos y debe intentar que ésta aparezca desde el principio en la educación y ya (aunque en un sentido muy abstracto y vago) desde la propia infancia se empiece a desarrollar esa búsqueda filosófica a la par que lo hace la vida” (p. 3).

Por lo tanto, con el programa se intenta armonizar la teoría con la práctica y así desde edades tempranas se estimule la reflexión y permita que en un futuro se conviertan en personas críticas.



El enseñar a filosofar es uno de los actos cognitivos más significativos en la enseñanza-aprendizaje, y se convierte en una actividad necesaria para los estudiantes. En las etapas de la adolescencia y niñez es cuando en mayor medida el ser humano comienza a formar su capacidad crítica, y es en esas fases donde se debería poner más énfasis para que el joven o niño desarrolle un nivel cognitivo alto en su pensamiento crítico (Peñas Cascales, 2013). La Filosofía para Niños permite que desarrolle el filosofar, fortaleciendo el razonamiento de los estudiantes.

La FpN estimula la crítica desde los primeros años de estudio, por esta razón, “Es posible propiciar la enseñanza del filosofar en edades tempranas, con el fin de patrocinar la actitud reflexiva que lleve a un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en grados superiores” (Garzon Moreno, 2018, p. 50). LA FpN fomenta el razonamiento en los estudiantes a edades tempranas permitiendo que el desarrollo crítico exista desde un principio, así propiciando el mejor desarrollo del niño y su pensamiento a través del tiempo.

1.2.1 Los factores que influyen en el desarrollo del razonamiento de los niños desde la didáctica de la FpN

Uno de los Filósofos que desarrolla la propuesta de la Filosofía para Niños es Jordi Nomen (2018) —siguiendo los planteamientos de Lipman— que propone que el crear un mundo mejor, se debe a que los niños tienen que poder aprender a razonar por sí mismos; ya que, mediante este pensamiento propio abriría una ventana más para el niño, y este con su curiosidad insaciable se plantee diferentes interrogantes en base a las dudas que tienen a muy temprana edad.

Nomen (2018) rescata la influencia de la familia, profesores y la sociedad en el afloramiento de un aprendizaje crítico por parte de los niños. Las herramientas como el arte, la ciencia, la filosofía y el juego para que el niño pueda desarrollarse social y personalmente en lo



que es la filosofía. También Nomen (2018), resalta que la misión de esta Filosofía para Niños facilitará al niño a aprender, utilizando, ya sea la crítica, la creatividad y la ética.

Los objetivos del programa de FpN son primordiales para su desarrollo. La finalidad es tener una actitud crítica por medio del desarrollo de destrezas y el reforzamiento de aspectos emocionales como cognitivos, teniendo al aula como comunidad de investigación y familiarizando la ética en su experiencia humana (Peñas Cascales, 2013). Los motivos principales de la FpN buscan que la Filosofía ayude a desarrollar el razonamiento de los estudiantes en su propia rutina en medio de su ecosistema.

Nomen (2018) argumenta que existen varios recursos para la enseñanza de la Filosofía, en los cuales los juegos, el arte y los cuentos e historias son necesarios para estimular a los niños. Para que los recursos sean efectivos se necesita tener siempre una mente crítica abordando desde la mirada filosófica. Estos recursos permiten resolver las necesidades pedagógicas filosóficas a la mano con el razonamiento.

Según Nomen (2018) el recurso que más se utiliza son los cuentos y las historias, de esta manera se incentiva a los estudiantes a que se aproximen a las lecturas. Se necesita de una lectura profunda en la que se pueda realizar una crítica teniendo un abordaje más filosófico, reflexionando e interpretando los contenidos, ya sean cuentos e historias. El razonamiento permite que los temas a tratar tengan sentido para los niños, acercándolos a la realidad.

Los juegos tienen un papel importante para el aprendizaje de los niños en sus bases de socialización. “El juego es, pues, una actividad universal, sin edad, trascendental para el desarrollo cognitivo y emotivo del ser humano, tanto en su vertiente más personal como social” (Nomen,



2018). Esta recreación permite que el niño mediante la convivencia mutua llegue a ser una clase lúdica filosófica.

También el arte como recurso para la Filosofía para Niños, ya que permite vivir una vida profunda. “El arte permite resolver problemas y estimular la imaginación como ninguna otra ventana puede hacerlo” (Nomen, 2018). Esto ayudara a que los niños puedan ver más allá de lo teórico, mostrando una nueva expresión para su comunicación

El cambio de recursos permite que exista una variación metodológica en la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía. Para esto se plantea que en la comunidad de la investigación “el aprendizaje es un proceso social en el cual, a través de la imitación e interacción con otros (...), somos capaces de construir conocimientos, sentimientos y valores que no construiríamos en el mero ejercicio del pensamiento individualizado” (Hoyos Valdés, 2010). La comunidad de investigación como metodología de la FpN fomenta la convivencia social en la que los estudiantes, ya sea en su aula u hogares pueden reflexionar e indagar su razonamiento.

Para contribuir con un recurso educativo para la óptima enseñanza de acuerdo al desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes la propuesta de la FpN es asumida por los filósofos contemporáneos como Stella Accorinti y Walter Kohan —partiendo de los presupuestos de Lipman—, que la estudian, ya que su finalidad es incrementar el pensamiento reflexivo y darle sentido a la vida por medio de la indagación y la praxis, solventando el problema didáctico de la filosofía por medio de actividades. Estos dos filósofos fomentan la FpN, brindando medios para que la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía sea más significativa para su progreso educativo y crítico. Esta propuesta se desarrollará en el siguiente capítulo.



Capítulo II

Investigación Bibliográfica

En el presente capítulo se analizará de manera general las propuestas de FpN para Stella Accorinti y Walter Kohan. El enfoque presentado por los autores tiene como objetivo principal instaurar la filosofía como una práctica que permita al niño abrirse paso a un mundo de conocimiento a través de una serie de instrumentos y herramientas. Los autores mencionados plantean una posibilidad de acercamiento a aquellos conocimientos que puedan parecer abstractos e inalcanzables para los niños, tomando en consideración que en esta temprana edad se presenta una de las cualidades principales de la filosofía, como es la curiosidad.

2.1. Propuesta de Stella Accorinti

Stella Accorinti es una filósofa argentina enfocada en la FpN, siendo fundadora y directora del Centro de Investigaciones en Filosofía para Niños (C.I.F.i.N) donde pone en práctica dicha propuesta. El énfasis de Accorinti es conseguir la puesta en práctica del modelo FpN, es decir establecer un vínculo entre teoría y práctica, dar el salto a la acción. La filosofía, por lo general, se plantea inaccesible para un sujeto que no se especializa en la materia: sus categorías, conceptos y abstracciones construyen muros de conocimiento impenetrables. El análisis se centra en su principal obra *Filosofía para Niños: introducción a la teoría y la práctica*; así, desde las categorías y proceso que plantea Accorinti en ese libro, partiremos con el respectivo análisis.

Para Accorinti (2015) el método y contenido son indisolubles, si bien se conoce el conocimiento y contenido filosófico son producto de siglos de reflexión y discusión sobre grandes temáticas. Partiendo de la premisa socrática de “conócete a ti mismo”, el ser humano recorre su vida haciéndose infinidad de preguntas, enfatizando la autoconciencia y autoconocimiento. Sin



embargo, —señala Accorinti— en lugar de motivar la constante formulación de dudas, el sistema educativo actual ha intentado suprimir esta capacidad. Así, pues, desde la educación temprana hasta la formación secundaria, la institución mediante el docente no hace más que facilitar las respuestas, anulando el proceso de reflexión y crítica mediante el planteamiento de preguntas.

Entonces, la propuesta de Accorinti (2015) intenta plantear un proceso diferente a la metodología y praxis que se maneja actualmente. Por lo tanto, el programa FpN tiene un enfoque “multidimensional (pensamiento cuidadoso del otro, creativo y crítico) (p. 15). De esta manera, se concentra en la alteridad y su visibilización, en que la creatividad que los participantes del programa desarrollen sea libre, crítica y respetuosa. Así, toda la comunidad de investigación será partícipe del proceso.

Al principio se hacía referencia a que el método y el contenido deben ser indisociables para la ejecución correcta del programa; así, se debe partir de unos supuestos dentro de la comunidad de investigación, que intenten abarcar todos los campos: En el orden político —valores—; orden pedagógico —crítica al concepto y construcción del modelo tradicional—; orden gnoseológico —formulación de juicios—; orden psicológico —autonomía, construcción del yo en constante contacto con la otredad—; orden social —enfocado en la construcción, validación y participación de toda la comunidad investigativa—; orden ético —se concentra en cómo y en qué clase de mundo se quiere habitar, una cosmovisión— (Accorinti, 2015).

El análisis de las ideas de Accorinti se ve plasmada en su propuesta del programa de FpN; asimismo dicho programa parte de tres ejes fundamentales: La práctica (metodología, evaluación y formación), el pensamiento creativo (utilización del relato, la metáfora e imaginación) y multidimensional (pensamiento basado en la emoción, razón y cuidado; un enfoque en la otredad).



2.1.1 El Programa

Todo programa que quiera ser desarrollado con éxito deberá tener un plan de acción; es decir, a quién va dirigido el programa, el propósito, la comunidad que participará. Al ser un programa con fines educativos, también se debe tomar en cuenta la metodología, el currículo y los contenidos que se impartirán. Asimismo, es de mucha importancia el énfasis que se dé a la formación de los docentes que llevarán a cabo las clases propuestas por el programa.

La FpN tiene un propósito trazado para niños y adolescentes de 4 a 18 años. Para ello, el programa de FpN (2015) propone “desarrollar y mantener viva en ellos una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro” (p 19). El fin de ello es la extensión y preservación del desarrollo del razonamiento para ser críticos por medio de libros y relatos teniendo en cuenta su metodología y la preparación del docente; no se pretende profesionalizar a los niños y adolescentes en el ámbito filosófico académico, sino que se dan las herramientas para que la actitud y conocimiento crítico se siga desarrollando en ellos. Haciendo referencia a las dinámicas áulicas, la propuesta de la autora es que, mediante la metodología, se configure el ambiente de aula en una comunidad investigativa.

Stella Accorinti (2015) recalca que en el programa de FpN “trabaja, íntimamente unidos, un método y un contenido (en continuo proceso de recreación): el método está unido indisolublemente a contenidos filosóficos” (p 14). Con base en lo antes mencionado el objetivo fundamental es la recreación de la filosofía, puesto que cada uno de los participantes de ella son quienes a través de su interés transmiten su conocimiento.

Para el desarrollo del programa se necesita del currículo que es el plan educativo que se presenta para ordenar los temas a tratar, de manera que estos —en la FpN— varían de acuerdo a sus



edades y su avance crítico. Accorinti (2015) da tres opciones para desarrollar el currículo; la primera es utilizar los textos desarrollados por Matthew Lipman y Ann Sharp la segunda opción son obras planteadas por diversos autores pertenecientes a centros de FpN y su tercera opción es elaborar textos de acuerdo a cada región. Con esto se trata de dar a elegir lo más efectivo de acuerdo al interés de los niños y adolescentes, y dependiendo de las edades de los educandos; se podrán plantear los textos a estudiar.

Un punto clave para el programa es la transición que se da de la clase hasta llegar a ser una comunidad de investigación. Para esto se debe tener claro que la investigación es “la constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante” (Accorinti, 2015, p 26). La exploración que se da es parte de los niños y adolescentes, ya que su indagación se debe al interés que presentan, para llegar a tener un criterio propio. No hay que olvidar que la comunidad investigativa también la forma parte el docente o formador; el programa busca la exploración e indagación de los contenidos de filosofía de manera más simple y accesible para los niños. El docente debe tomar en consideración cada una de las herramientas que se analizarán posteriormente, también debe considerar la metodología que mejor se adapte a cada grupo.

2.1.2. La práctica: Metodología, evaluación y formación.

En el sentido práctico, la educación se reduce a la interacción de los sujetos que intervienen en el proceso educativo; específicamente en el aula, tiene primacía la relación docente-discente, educador-educando, docente-alumno. En ese sentido, se presenta cierta dinámica de poder, es decir que en el aula existe una relación jerárquica, la presencia de una autoridad (docente). Entonces, el dilema de la metodología a aplicar representa un problema en el educador. Razón por la cual se



hac hincapié en que no existe una práctica desligada de presupuestos teóricos. Sin embargo, en el contexto del programa FpN, el formador no tenderá a ningún reduccionismo en cuanto a la metodología, evaluación y también concerniente a su propia formación docente.

Toda clase lleva una cierta dinámica ya establecida previamente en el currículo que se plantea al inicio de cada periodo académico; de igual manera, cada sección, subsección y clase lleva una planificación anterior. Sin embargo, hay ocasiones que la metodología propuesta para llevar la clase, no puede responder al suceso presentado en el aula. Entonces, Accorinti (2015) explica que: “Requiere más bien el desarrollo y construcción de esquemas flexibles y de actuación, que posibiliten el juicio razonado en cada contexto singular” (p.32). Claro está, que toda clase debe seguir un esquema o planificación previamente determinada; pero, también a la formación docente para que pueda resolver ciertas situaciones que se presentan muy a menudo en el aula.

Con respecto a la evaluación, se hará hincapié en el siguiente capítulo, pero hay que decir que en el programa propuesto por Accorinti (2015) se hace referencia a que la evaluación de la clase es un proceso complementario que se lo realiza una vez concluída ésta; la observación del docente es fundamental, así como la elaboración de herramientas para cuantificar las actividades realizadas. En el programa FpN se utilizan tablas de cotejo.

2.1.3 El Pensamiento Creativo

Al hablar de creatividad, se puede hacer referencia a infinidad de concepciones y acepciones de la palabra; en el caso de Accorinti, se hace especial énfasis en tres ejes: La imaginación, la metáfora y la posibilidad de llevarlas a la práctica. Surge una dificultad al momento de intentar transmutar el plano imaginativo a un proceso práctico. La imaginación se desarrolla para Accorinti (2015) “Por el lado noemático, el eje de la presencia y de la ausencia, y por el lado



noético, el eje de la conciencia fascinada y de la conciencia crítica” (p.41). El tipo de imaginación que considera fundamental la autora es aquella que es de carácter productivo, entendida como un instrumento que permite la abstracción de elementos de la realidad o imagen, para a través del lenguaje llevar estos elementos más allá y desarrollarlos como se maneja en la metáfora.

Esta se refiere a aquella figura desarrollada a través del lenguaje metafórico que se desarrolla de manera momentánea. Esta innovación parte de la no asociación de la imagen con la percepción (Accorinti, 2015). Esto quiere decir que este lenguaje que permite la innovación semántica abre paso a percibir la imagen de la realidad y presentarla de modos diferentes según la imaginación lo permita. Tomando en consideración lo mencionado sobre la innovación semántica, a través de ella se desarrolla la metáfora y la invención de intrigas. La metáfora se presenta como una innovación semántica, aparece así una atribución de nuevos significados de la imagen. De esta manera se crean semejanzas de los términos todo a causa de la imaginación productiva. (Accorinti, 2015)

Accorinti (2015) parte de la teoría de la metáfora de Ricoeur, así manifiesta que “nuestras imágenes son habladas antes que vistas. Varios prejuicios cambian de lugar con esta tesis: no estamos ante las imágenes como cosas en la mente ni tampoco como copia de la realidad” (p.44). Lo que da como resultado un conflicto e interpretaciones para un mismo enunciado o representación de la realidad, es por esto que la metáfora se desarrolla como una acción semántica, esta realidad producida por enunciaciones metafóricas, cambia la denominación o significado del predicado o del relato de manera general, dando así múltiples maneras de comprender la realidad.

La imaginación en la metáfora abre un campo de posibilidades, creando nuevas ideas y formas de ver y desarrollarse en el mundo. Es por esta razón que la innovación puede ser infinita.



Accorinti (2015) menciona que esta innovación se forma de la semejanza que es “instaurada por la imaginación productiva, que permite «ver cómo» gracias a su función sintética, generadora de reglas. Así, la imaginación esquematiza la nueva pertinencia semántica” (p.46). Lo que quiere decir, es que la imaginación es capaz de crear y producir nuevas formas y una vez observada la imagen o la realidad es que somos capaces de darles sentido.

Es así, que la metáfora se presenta como una descripción de algún tipo sobre la realidad, sobre este sentido de la realidad se forman a través de la imaginación nuevas configuraciones de forma indirecta, que a pesar de estar en sentidos distanciados existe algo que crea una proximidad que es el lenguaje, dando paso así a la metáfora vista como un símbolo.

El relato

El relato según la autora es otra forma de innovación semántica capaz de reconfigurar el mundo, Accorinti (2015) explica que el relato tiene una triple mediación:

Entre los acontecimientos del relato y el relato como un todo: la historia, de lo que es una simple sucesión de incidentes, extrae una configuración, una totalidad inteligible.

Entre los factores de la red conceptual de la acción (agente, motivos, fines).

Entre dos dimensiones temporales del relato, una dimensión cronológica de los episodios y una dimensión no cronológica (o configurante), por la cual los acontecimientos se transforman en historia. (p. 49)

Esto significa que la intriga que se desarrolla a la par con el relato tiene como generador de reglas a la imaginación, la forma narrativa de la historia dependerá en gran parte de este aspecto, considerando temporalidad, la historia y las acciones.



2.1.4 El Pensamiento Multidimensional

El pensamiento multidimensional se presenta como un pensamiento de carácter creativo y exploratorio. Accorinti (2015) define a este pensamiento como “flexible, abierto, amplio, lleno de recursos” (p.57). Este tipo de pensamiento para la autora se preocupa del cuidado del otro, es la capacidad de plantear hacia el otro y hacia uno mismo cuestiones que enriquecen los unos a los otros, este se desarrolla a partir de la confianza, el respeto y la tolerancia, en el poder decir, manifestar o escuchar nuevas tesis que puede que no sean incluso contrarias a las del pensamiento de varios miembros de un grupo.

Para que un pensamiento pueda ser considerado multidimensional debe ser crítico, tener capacidad de investigación, ser creativo y a la vez coherente y cuidadoso. Al hablar de multidimensionalidad hablamos de un tipo de pensamiento sumamente complejo en el cual las razones o las leyes que se manifiestan para explicar la realidad, no implican una solución simple. En contraposición con el conocimiento científico y sus formas de explicar el mundo, este pensamiento no es tajante al momento de adentrarse en la explicación de los fenómenos que componen el mundo. Accorinti (2015) explica que este pensamiento de carácter indagatorio, aporta incertidumbre, complejidad, e incluso ambigüedad. El pensamiento multidimensional es aquel que no se puede simplificar y no tiene límites por lo cual es el pensamiento que caracteriza a los investigadores.

Accorinti (2015) ve a este pensamiento como una tarea filosófica, por lo cual explica que:

El pensamiento multidimensional exige esfuerzos para considerar rigurosamente todas las ideas, en especial aquellas que desafían doctrinas establecidas, exige alta tolerancia ante la



incertidumbre y ante la ambigüedad, y la construcción de la inexactitud de este tipo de fronteras, como una manera de poner a prueba nuestros propios pensamientos. (p.59)

Este pensamiento abre paso a nuevas ideas y fenómenos sin multiplicar innecesariamente los entes, la complejidad que se comprende este pensamiento entiende al conocimiento como inacabado, no ve al mundo como complejo porque eso sería retraerlo a algo simple, ve al mundo como la forma de ir más allá, de adentrarse e investigar aquello que no ha sido considerado previamente y que a su vez puede desarrollarse desde múltiples perspectivas.

Cuando se dice que este pensamiento preocupa por el otro, se refiere a que es de carácter resiliente en la captación de puntos de vista y perspectivas únicas y diferentes. Este pensamiento acude al relativismo para ir en contra de aquel pensamiento absolutista y dogmático (Accorinti, 2015).

2.1.4.1 Pensamiento multidimensional y habilidades de razonamiento.

El pensamiento multidimensional no es algo que se pueda enseñar o aprender por partes, no es posible enseñar razonamiento ligado a este pensamiento, es por esto que para la FpN es necesario que los niños desde pequeños se apropien de este pensamiento para a partir de él, desarrollar habilidades cognitivas. Para el desarrollo de este pensamiento es necesario acercar a los niños a los cuestionamientos para que desde su capacidad refuercen el razonamiento.

Una vez que los niños asimilen y se apropien del pensamiento multidimensional serán capaces de reflexionar, investigar y discutir a lo largo de su vida. La filosofía es uno de los medios por el cual pueden apropiarse, desarrollar y profundizar este pensamiento. Accorinti (2015) explica que “Tres utopías rigen el pensamiento multidimensional: la verdad, el sentido y el valor (...) el pensamiento multidimensional es pensamiento cuidadoso, creativo y crítico a la vez” (p.61). Es



por esto que, con la combinación de las características antes mencionadas, es posible desarrollar el pensamiento a través del diálogo y la discusión dentro de la investigación.

En el ámbito de la educación este pensamiento suele presentar en estudiantes con un alto desarrollo cognitivo, que es lo que se pretende conseguir con la FpN. La autora explica que este tipo de pensamiento “piensa lo sustantivo tanto como lo formal, es decir, piensa el objeto que examina, y piensa los procedimientos con los que lo hace” (Accorinti, 2015, p. 62). Esto permite que sea posible realizar análisis más profundos del mundo en general, tomando un objeto o fenómeno y desglosando sus partes para examinarlo, sin dejar de lado el todo que lo conforma.

2.1.4.2 Emoción y razón

Para la filosofía, la dicotomía que existe entre emoción y razón siempre se ha manifestado en posturas completamente opuestas, la razón se presenta como aquello que nos muestra claridad frente al conocimiento, mientras que, la emoción nubla el pensamiento crítico y no permite conocer los fenómenos como son. Lo que pretende exponer con el pensamiento cuidadoso del otro, es que las emociones forman un papel fundamental para pensar de forma más amplia. Accorinti (2015) expone una urgencia en la propuesta de un programa de educación que haga posible que los pensamientos cuidadoso, crítico y creativo logren converger.

Este tipo de aprendizaje debe considerar emoción y razón para abrirse paso en fronteras que vayan más allá de lo crítico y consideren lo cuidadoso y lo creativo, con esta pedagogía sería posible encontrar la flexibilidad en aquello que conocemos como certezas o como lo real para encontrar otras posibilidades, esto se lograría si dentro de las propuestas de investigación se tome al error y la duda como aspectos fundamentales para el desarrollo del conocimiento.

2.1.4.3 Los sentimientos son pensamiento



Cuando se habla del pensamiento cuidadoso, se habla de que los sentimientos pueden ser causados o efectuados por el pensamiento y pueden influir de gran manera al momento de crear juicios, sean críticos o creativos. Lo que quiere decir que la parte afectiva y la cognitiva van de la mano, pero la primera no es instancia de la segunda.

Accorinti (2015) explica que varios autores sostienen que:

Existen emociones cognitivas y emociones al servicio de la cognición, pero que cuando nos presentan como emociones al servicio de la cognición la preocupación por la precisión y la admiración por los logros teóricos, y nos dicen que el elemento cognitivo es aquí solo la organización de estas emociones, su argumento es poco preciso. (p.64)

Las emociones siempre han sido carácter de discusión en la filosofía, ligadas a juicios que se dan por respuesta a situaciones del entorno, por lo cual son considerados como obstáculos para el desarrollo del conocimiento. Por un lado, existen filósofos que manifiestan que las emociones no implican procesos de reflexión, mientras que, para otros pueden ser consideradas inteligentes en cierto sentido. Este tipo de afirmación ha dado paso a que hoy en día se ligue al individuo riguroso y autosuficiente con la razón. Sin embargo, es poco probable dejar de lado a las emociones al momento de cuestionarse sobre los fenómenos del mundo.

2.1.4.4 El pensamiento cuidadoso

El pensamiento cuidadoso es valorativo, se preocupa en los valores que existen detrás o conforme al conocimiento, el pensamiento multidimensional se caracteriza por estar conformado de valores, cuando cuidamos al ser de manera general, comprendido como la multiplicidad de entes y el mundo, hablamos de un pensamiento cuidadoso que además es creativo y crítico.



Según Accorinti (2015) las características de este pensamiento podrían ser las siguientes:

Es pensamiento valorativo. Valoramos cuando queremos, cuando colocamos cualidades.

Establecemos conexiones y por eso valoramos, En este sentido, valoramos el obsequio de un amigo y también en este sentido valoramos una obra de arte.

Es pensamiento afectivo. El pensamiento cuidadoso tiene como supuesto que hay emociones que son cognitivas. Es un aspecto del pensamiento por el cual los sentimientos son cognitivos.

Es pensamiento activo. Algunas acciones son cognitivas (gestos, por ejemplo). Cuidar es tanto tener afecto por algo como encargarse de algo. El primero es pensamiento afectivo, el segundo, activo. Puede ser activo conservador o activo intervencionista. (p.67)

Al proponer el paradigma del conocimiento multidimensional, se entiende que tiene que participar el pensamiento cuidadoso; así, se puede reconocer, valor y sentir (de manera cognitiva) de manera activa al otro. Es decir, el programa de FpN, no se trata un desarrollo simplemente teórico, sino que también empático.

2.2 Propuesta de Walter Kohan

Walter Kohan es un filósofo argentino, que fue presidente del Consejo Internacional de Investigación Filosófica con Niños (ICPIC). Su principal aporte en la FpN es la obra *Filosofía con niños*; la obra propone un desafío con el docente, ya que plantea cómo llevar a la práctica el pensamiento filosófico que es predicado, pero difícilmente trabajado (Kohan, 2015). Se plantea que la filosofía no debe ser solo la transmisión de su historia sino debe ir más allá, a la práctica. Es claro que el enfoque de Kohan es el análisis de una propuesta ya existente de filosofía para



niños; así, parten de la revisión teórica-práctica de Matthew Lipman que se basa en una reforma de currículo y educativa en general, planteando un modelo que involucre el desarrollo del estudiante, pero también del docente.

2.2.1 Kohan y Lipman: el proyecto de reformar la filosofía en el aula.

El impartir filosofía en las aulas de primaria se ha vuelto un paradigma novedoso entre los teóricos que se desenvuelven en el área educativa. Como cualquier otra propuesta o proyecto se debe partir de ciertos presupuestos para enfrentar ciertas dificultades. Así, en el proyecto que propone Lipman se vincula la teoría y la práctica, donde se plantea una reforma curricular, metodológica y educativa. Sin duda, las aspiraciones son altas, pero las dificultades también lo son; entonces, ¿se podrá superar la barrera de uso de conceptos y lenguaje (tecnicismos) inherentes en el saber filosófico y ponerlo al alcance de los niños?

Quienes proponen la aplicación de la enseñanza de la filosofía en las aulas de clase parten de la premisa: La filosofía se debe enseñar sin importar la edad de los alumnos. Lipman (1992) expone las dificultades que presenta dicha premisa; la filosofía como disciplina, ha estado en formulación y reformulación por más de 2500 años y un sin número de pensadores que han desarrollado sus propios conceptos, abstracciones y teorías que se han expresado en un lenguaje específico y técnico. El abordaje que propone Lipman es — en medida de lo posible— dejar de lado ese lenguaje, es decir la forma en la que se expresa y transmutarla a una forma más accesible para el niño que recibe el contenido; es decir, se cambia la forma, pero sin perder la esencia del fondo (contenido).

En esa misma línea, Kohan (2015) hacen énfasis en las ventajas del pensamiento que tiene el niño; a diferencia de las falacias generalizadoras —siguiendo a Lipman— los niños en su ejercicio



cognitivo no sólo son capaces de producir conjeturas racionales, sino que también entablar y mantener charlas de carácter filosófico mediante las interrogantes que surgen por su curiosidad y también el carácter lúdico de sus acciones.

El programa de Filosofía para Niños que analizan los autores (Kohan,y Lipman) surge en el IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Childen), institución creada en 1969 y en continua expansión desde el año 1974; dicho programa ha sido aplicado alrededor del mundo (Lipman, 1992). Entonces, todo el programa está enfocado en niños que asistan desde el preescolar hasta que cumplan la edad de 18 años. Así, la disciplina filosófica ya no sería exclusiva en la enseñanza de bachillerato y universidad.

El principal objetivo de este programa, explica Lipman (1992) es conseguir que los estudiantes piensen por sí mismos; para alcanzar dicho objetivo se plantean cuatro ejes fundamentales: Mejorar la capacidad de razonamientos, desarrollar la creatividad, fomentar el crecimiento personal e interpersonal, desarrollar la comprensión ética y también desarrollar la capacidad de descubrir sentido en la experiencia.

2.2.2 Metodología de un programa

No hay que dejar de lado el objetivo al momento de plantear un programa o proyecto; entonces, el programa de filosofía para niños de Lipman (1992) parte de la premisa que los niños deben aprender a pensar por sí mismos. La metodología del programa tendrá una tendencia al análisis de los textos narrativos; así, el docente deberá realizar un proceso de extracción de temas para proponer interrogantes o diálogos. Asimismo, el niño deberá, después de realizada la lectura, buscar la instalación de dichos diálogos con su entorno cercano.



Basándose en la propuesta de Lipman, Kohan (2015) explican que la metodología de análisis de novelas en sentido filosófico o novelas filosóficas propiamente puede facilitar la aplicación del modelo de filosofía para niños; sin embargo, al ser un programa “desactualizado”, necesariamente tendría que acoplarse a las nuevas tendencias de pensamiento que han surgido y seguirán surgiendo en el plano filosófico.

Por otro lado, para la aplicación de dicha metodología, se necesitan ciertas condiciones para lograr la enseñanza de la filosofía: compromiso con la investigación filosófica, no caer en adoctrinamiento, promover el respeto a la opinión y originar la confianza de los niños (Lipman, 1992). Asimismo, toda metodología educativa no solo se enfoca en el alumno, sino que también en el docente; entonces, el profesor tendrá que aplicar dicha metodología enfocándose en determinadas condiciones, siendo un modelo para los niños, siempre desde el respeto y entendimiento.

Hablando del docente, para lograr los objetivos del programa el profesorado y su formación es clave para conseguir con éxito lo propuesto. Lipman (1992) explica que los docentes poseen una gran tarea al momento de adaptar los contenidos filosóficos para que sean entendibles y accesibles para los niños; de esta manera, el profesor deberá actuar de intérprete de los contenidos que se proponen en el currículo, rompiendo el paradigma acumulativo y mimético, no se trata de repetir el contenido o simplemente grabarlo, el profesor tiene que incitar a la reflexión, a pensar.

2.2.3 Lo indisociable en la literatura y la filosofía

La filosofía desde su génesis era transmitida por una tradición oral, el diálogo primaba y los ejercicios mayéuticos socráticos predominaban en la polis. Con Platón, toda la producción de su maestro es plasmada en sus famosos diálogos y se ve que la narrativa comienza a plantearse



como algo característico en la producción filosófica. En la propuesta del programa de filosofía para niños se regresa a ese concepto, así el texto narrativo sirve como un detonante o un incentivo para lograr entablar una discusión.

Kohan (2015) resaltan la utilidad del texto narrativo no tanto como un texto de estudio entendido como una guía, sino que su uso remite directamente a la lectura, problematización y posterior discusión de los contenidos de la novela. Para que un texto narrativo pueda ser utilizado dentro del programa de filosofía para niños, los autores —siguiendo la propuesta de Lipman— plantean tres criterios de aceptabilidad: Literariamente (artísticos), psicológicamente (sean adecuados y hagan referencia a la sensibilidad del niño teniendo en cuenta su edad) e intelectualmente (temáticas filosóficas presentadas con intriga y problematizando algún tópico).

Para lograr una lectura genuina que provoque intriga y curiosidad en los alumnos, el docente, dicen Kohan (2015), debe decantarse por un texto neutro en el sentido que ninguno de los participantes del programa pueda tener ventaja sobre otro; la lectura debe ser colectiva y siempre con un eje democratizador, con esto se logra que la voz de todos intervenga; asimismo, si se permite visibilizar la voz del otro, también se debe aceptar las interrogantes de cualquier índole.

Existe, así, una relación necesaria entre el texto y el lector; el texto y sus componentes presentan una realidad al lector que sólo se devela mediante el acto de lectura. Sin embargo, cada estudiante puede abordar esa realidad develada de diferente manera. De la misma manera, el docente tendrá que entrar en una especie de epojé para poder escuchar al otro, sus interrogantes y dudas.



2.3. Cuadros de Análisis Comparativo

Tabla 1: El programa

	<i>Stella Accorinti</i>	<i>Walter Kohan</i>	<i>Relación</i>
<i>El programa</i>	El programa no busca la profesionalización del niño, sino que desarrollar y alcanzar una actitud basada en la creatividad y el cuidado de la otredad.	La preparación filosófica propone el programa de FpN es formar a los alumnos en un ideal de ciudadano y de ser humano, siempre enfocándose en el lado crítico. No busca solo lo cognitivo, sino que el ámbito educacional.	Semejante

Fuentes: Accorinti, 2015; Kohan, 2015.

Ambos programas, basados en el trabajo original e innovador de Lipman, tienen una propuesta con el mismo enfoque. Por esa misma razón, lo planteado por Accorinti y Kohan apuntan al mismo target etario de alumnos.

Tabla 2: Tabla 2: Metodología

	<i>Stella Accorinti</i>	<i>Walter Kohan</i>	<i>Relación</i>
<i>Metodología</i>	El programa de Accorinti busca transformar el aula en una comunidad de investigación. Plantea su propio currículo	Sigue la línea de Lipman y analiza su currículo que reestructura la historia de la filosofía mediante la narrativa	Diferente

Fuentes: Accorinti (2015); Kohan (2015)

En el apartado metodológico los autores difieren en sus propuestas; la tendencia de Accorinti es el planteamiento de actividades que se puedan desarrollar en el aula; por otro lado,



Kohan parte fielmente del programa propuesto por Lipman y sigue en la línea de utilización de elementos y recursos narrativos para la enseñanza de la filosofía.

Tabla 3: Tabla 3: Recursos Didácticos

Recursos Didácticos	Stella Accorinti	Walter Kohan	Relación
	Utilizar las herramientas que plantea la autora para la discusión filosofía; dichas herramientas están basadas en lo lúdico para poder producir conceptos	Los materiales de trabajo utilizados en la clase deben ser coherentes con los sentidos planteados y con la práctica realizada. Contacto con la narrativa para generar reflexión	Diferente

Fuentes: Accorinti (2015); Kohan (2015)

En cuanto a los recursos didácticos, los autores difieren en su enfoque y abordaje; en ese sentido, Accorinti se decanta por un enfoque lúdico que permita la interacción directa entre toda la comunidad investigativa, mediante el juego, el niño puede producir reflexiones. En cambio, Kohan hace una apuesta por un análisis directo de categorías y conceptos filosóficos abstraídos de la lectura de determinadas novelas o cuentos propuestos por el currículo del programa.

Tabla 4: Tabla 4: Planteamiento del Programa

Planteamiento del Programa	Stella Accorinti	Walter Kohan	Relación
	Se alinea con el enfoque de Lipman La actividad enfocada en la herramienta La FpN es el cambio que necesita la educación Cambiar la clase a una comunidad investigativa	Sigue el enfoque de Lipman proponiendo cambiar la clase a una comunidad investigativa	Semejante

Fuentes: Accorinti (2015); Kohan (2015)



El planteamiento del programa en ambos autores es muy similar puesto que ambos parten de los presupuestos y enfoque que fue planteado originalmente por Lipman.

Tabla 5: Tabla 5: Perspectiva del Docente

Perspectiva del Docente	Stella Accorinti	Walter Kohan	Relación
	Se presenta como un desafío crear programas para que los docentes puedan aplicar la FpN. El programa de FpN es una guía para el docente	Papel fundamental en el programa. La metodología del programa al alcance del docente	Semejante

Fuentes: Accorinti (2015); Kohan (2015)

La perspectiva docente en ambos programas es similar puesto que el profesor representa una parte clave para lograr con éxito el objetivo de lo propuesto. Así, el programa de FpN surge como una guía para el docente, donde vendrá desagregado los contenidos, herramientas y manera de evaluar.

Tabla 6: Tabla 6: Perspectiva del Estudiante

Perspectiva del Estudiante	Stella Accorinti	Walter Kohan	Relación
	Son la comunidad investigativa que tienen un compromiso voluntario y respeto mutuo.	Se ve a los niños como adultos en comunidad investigativa.	Semejante

Fuentes: Accorinti (2015); Kohan (2015)

El otro actor clave en este tipo de programas puesto que será quien reciba la instrucción y ayuda de los docentes para que puedan generar sus reflexiones autónomas partiendo de una



determinada actividad propuesta por el currículo del programa; por ende, las visiones de los autores son similares.

Tabla 7: Tabla 7: Evaluación

Evaluación	Stella Accorinti	Walter Kohan	Relación
	Se basa en la visión, actuación y valoración crítica, que permita evidenciar el avance en un juicio creativo y crítico	Su evaluación se basa en los criterios propuestos en el programa original de Lipman.	Diferente

Fuentes: Accorinti (2015); Kohan (2015)

El criterio evaluativo es evidentemente diferente; Accorinti propone evaluar el juicio del estudiante mediante la observación de las diferentes sesiones y realizando cotejos con listas con criterios determinados por la actividad y las herramientas. En cambio Kohan, basado en Lipman, busca que las diferentes comunidades investigativas adquieran diferentes destrezas y capacidad de razonamiento dependiendo el texto que trabajen.

Tabla 8: Tabla 8: Perfil de Salida

Perfil de Salida	Stella Accorinti	Walter Kohan	Relación
	La finalidad es Personas que se conocen a sí mismas, desarrollando y ejercitando su razonamiento y pensamiento creativo mediante la experiencia	El fin es formar o producir cierto tipo ideal de persona y de mundo, personas razonables.	Diferente

Fuentes: Accorinti (2015); Kohan (2015)

La relación en el perfil de salida es diferente; aunque ambos programas buscan que el niño desarrolle un conocimiento propio y crítico, difieren por el ideal en el que se están basando, quizá motivado por la peculiaridad de donde se quiera aplicar el programa.



Capítulo III

Sistematización de las propuestas trabajadas por los autores estudiados que se pueden aplicar a la enseñanza del BGU

En el presente capítulo se realizará una comparación de las actividades que proponen Stella Accorinti y Walter Kohan basadas en el programa Filosofía para Niños aplicables en la enseñanza del BGU. La propuesta que ambos autores plantean consiste en que el aprendizaje de la filosofía se adapte al desarrollo psicoevolutivo de los alumnos, para de esta manera convertirse en un material de fácil comprensión, que pueda también, ser práctico. Con ello es posible alcanzar la reflexión y la cognición crítica. Este capítulo propone contribuir con actividades que lleven a la filosofía más allá de la teoría y la comprensión de sus contenidos, qué es el enfoque propuesto actualmente por el Ministerio de Educación.

El análisis se llevó a cabo estudiando las propuestas de Accorinti y Kohan en torno a los programas de FpN que plantean dichos autores. Mediante el método comparativo se fueron estableciendo varios criterios de comparación basados en datos, conceptos y categorías encontrados. Asimismo, se analiza si lo expuesto por los autores puede ser viable en la aplicación al Bachillerato General Unificado (BGU).

3.1 Actividades propuestas por Stella Accorinti

Para Accorinti (2015) la tarea primera y última del ser humano es poder llegar a la autoconsciencia, al conocimiento de sí mismo; para lograr dicha finalidad, el quehacer filosófico es fundamental, sería una condición *sine qua non*. Por lo general, en el contexto latinoamericano, el acceso a la filosofía se da mediante la educación. ¿Qué es la filosofía para Accorinti? Es el



mismo proceso de formulación de preguntas, el cuestionarse sobre todo lo que ocurre en la vida y el mundo del individuo.

En el ámbito educativo, la filosofía verá su génesis en el aula de clase, en la interacción de los alumnos, el docente y los contenidos que van a impartir. Aunque es paradójico —dice Accorinti— se supone que la filosofía tiene que motivar al planteamiento de preguntas, no obstante el sistema educativo hace todo lo contrario, es decir que facilita las respuestas a los estudiantes, olvidándose del importante proceso de cuestionamiento.

Entonces, la importancia y valor del programa de FpN es rescatar ese ejercicio perdido de plantearse preguntas, discutirlos y analizarlos. En un mundo que ha expulsado y relegado a la filosofía, parece utópico y romántico querer rescatar la disciplina en tiempos como los actuales. El deber de los educadores es motivar y preparar al alumno para que se enfrente al mundo de la mejor manera posible

El acercamiento a la filosofía mediante la pregunta es fundamental y al menos para poder lograr los objetivos del programa de FpN se necesita realizar la aproximación filosófica con los niños. Accorinti (2015) afirma que uno de los procesos principales que considera necesario la autora es lo que denomina “acercándonos a la filosofía”; dicho proceso es la herramienta fundamental para que los estudiantes puedan participar de una discusión filosófica. A través de actividades lúdicas podrá apoderarse de conceptos, sin embargo, la FpN manifiesta que la aplicación de este programa puede ser enfocado para estudiantes de diversas edades, acoplándose al ritmo específico que necesita cada grupo, las sesiones que cuenten con este tipo de actividades pueden ser desarrolladas conforme se considere preciso.



Esta herramienta de acercamiento a la filosofía debe ser instaurada en la educación como una primera etapa, previa a cualquier clase o sesión que cuente con textos. Lo propuesto por Accorinti (2015) consta de diez sesiones que abarcan desde el planteamiento de un currículo de FpN hasta las actividades que van de lo académico hasta lo lúdico; desde la sesión uno, se plantea un refuerzo cada dos sesiones, el docente que aplica el programa no está forzado a seguir dicho planteamiento, sino que, dependiendo de la situación, la sesión se puede desarrollar de manera diferente.

3.1.1 Haciendo un círculo.

La presente actividad que propone Accorinti (2015) consiste en que se forme un círculo con los niños, docentes, coordinadores y supervisores, en el que cada uno se presente como investigador, indagador, filósofo. Lo que se pretende con esta forma del manejo y la organización del espacio, en la que sea posible que cada uno de los miembros presentes en la sesión pueda compartir y observar sus rostros sin incomodidades, es que se rompa con la estructura de poder establecida en una educación tradicional, donde el docente se presenta como figura de autoridad frente a los estudiantes. En este tipo de posición tradicionalista, el docente es el encargado de transmitir los conocimientos y los estudiantes de recibir; en cambio, el programa de FpN rompe tal paradigma y se trata más de un compartir recíproco.

La actividad consiste en la formación de un círculo en donde toda la comunidad de investigación forma parte; se deja de lado las posturas de poder que se hacen presentes en el aula: todos forman parte del mismo círculo. La dinámica de la actividad se maneja con un ovillo de hilo que pasará por cada alumno, quien dirá su nombre y deberá formar una especie de dibujo o forma que le guste y finaliza con una especie de interrogación a los alumnos sobre qué figuras se



formaron (Accorinti, 2015). Bien se sabe que el cuestionamiento es la génesis de todo ejercicio filosófico, así que la actividad propone ejercitar el acto de formular preguntas.

La propuesta de esta actividad puede variar en las edades de los alumnos, no tanto en el ejercicio, sino que las respuestas de los participantes se van complejizando por la edad, es decir que mientras más edad de quienes dan las respuestas, más complejas serán. Se plantea la posibilidad de sacar el mayor rédito a los comentarios que realizan los niños; en el texto de Accorinti plantea un rango de edad de 5 a 9 años.

3.1.2 Ambigüedades y preguntas.

Retomando la dinámica de formar un círculo con los integrantes de la comunidad de investigación, la actividad propuesta para la segunda sesión consiste en que una vez formado el círculo, cada participante debe decir cómo se llama y algo que quieran compartir con el grupo. La parte fundamental en esta sesión es el tema de la ambigüedad, Accorinti (2015) explica que:

Hacemos el juego de repetir y, entre tanto, les preguntamos a distintos niños, sin ningún orden, “¿quieres una sonrisa?” (...) Cuando ya son varios los que preguntan qué queremos decir con el ofrecimiento, o cuando ya se han reído y distendido lo suficiente, y los notamos intrigados, decimos que “sonrisa” *es una clase especial de palabra: una palabra AMBIGUA*. Sacamos de nuestro bolso misterioso un cartelón grande y colorido con la palabra “ambigua” lo mostramos a todo el grupo y luego lo dejamos en el suelo, en el centro del círculo. Repetimos que “sonrisa” es una palabra “ambigua”. ¿Y qué es esto? “Ambigua” quiere decir que es una palabra que tiene, *por lo menos*, dos significados. (p.83)

Lo que pretende la autora con en esta sesión es dar paso a la discusión filosófica donde cada uno de los estudiantes sea capaz a través del análisis y reflexión aportar con ejemplos que se



encuentran en su vida cotidiana y de los cuales quizás hasta este punto no reconocían como ambigüedades. Esta actividad abre paso al debate, aquellos niños que no comprendan en primera instancia la presencia de una palabra ambigua y sus múltiples significados van a crear en ellos la duda por lo cual indagan junto con el resto del grupo, para lograr la comprensión.

En este caso se puede presentar también debates relacionados con la naturaleza del significado, la autora explica esto con el ejemplo de la palabra “sirena” donde el significado puede ser visto como una realidad considerando que es un objeto que emite un sonido fuerte, o desde el significado de la ficción como un animal fabuloso y mitológico que vive en el mar. Estas dos posturas además de verse y analizarse de forma lingüística abren paso a que los niños planteen y analicen temas como mitos, relatos o fotografías y realicen una profundización de carácter filosófico.

Esta actividad se refuerza con la primera, puesto que se plantea el ejercicio filosófico de formular preguntas; el alumno, en general, está acostumbrado a la respuesta que le puede llegar a dar el docente, pero en el programa de FpN se rompe ese paradigma. Los alumnos deberán formular las preguntas, se introduce la propuesta de la posibilidad de ver al niño como investigador.

3.1.3 Relación entre el nombre y la identidad.

En esta tercera sesión Accorinti (2015) explica que cada miembro debe dibujar su nombre, esto tiene como objetivo que cada uno piense en cómo ve su nombre y que características y cualidades lo identifican. Una vez realizado el dibujo se pasa a compartir con el grupo y explicar el porqué de su dibujo. Plantea además que para profundizar en esta actividad se puede realizar una serie de preguntas relacionadas con los nombres de los estudiantes, como los llaman el resto



de personas, cuestionar sobre el nombre de objetos y cosas en general, la posibilidad de cambiar el nombre a las cosas del mundo, etc. Frente a estas cuestiones los niños pueden reflexionar sobre cómo sería el mundo si las cosas se denominan de forma diferente, o si un objeto cambiaría en algún sentido solo por cambiar de nombre.

En un intento de aplicación de la mayéutica, los alumnos logran hacer la reflexión por las preguntas que el docente les va planteando; el porqué de sus dibujos y preguntas relacionadas a la cotidianidad del alumno con su propio nombre. La reflexión, entonces, parte de la respuesta a los cuestionamientos, pero también del análisis de su propia cotidianidad y existencia en el mundo.

3.1.4 Doble sesión de razones

3.1.4.1 Primera sesión sobre razones

Para este punto la sesión debe contar con la utilización de las herramientas de participación como: alzar la mano, descubrir ambigüedades, utilizar los materiales, etc. Esto no solo debe ser usado por los alumnos sino por todos los miembros que forman parte de la sesión (Accorinti, 2015). En esta actividad la principal herramienta es el cuestionamiento “¿Por qué?”, una frase muy usada por los filósofos. Las preguntas a desarrollar deben empezar con “¿Por qué?” y ser respondidas con “porque”, entre todos los miembros del grupo se procederá a hacer una ronda de preguntas y respuestas con estas dos palabras.

Difiriendo con Accorinti, el acto de alzar la mano no sería tanto una herramienta, sino más bien una actitud por parte del alumno; un ejemplo de lo anterior es la experiencia docente del BGU, donde se evidencia que el acto de alzar la mano muestra una actitud del alumno frente al docente y los contenidos impartidos, es decir que se demuestra el interés por la clase. Al contrario, quien no levanta la mano demuestra la falta o nula atención.



3.1.4.2 Segunda sesión sobre razones

Considerando las actividades de la sesión anterior la autora explica que este punto el tema a tratar es la “Razón”, para que los estudiantes comprendan Accorinti (2015) explica que: “cuando preguntamos “¿por qué?” estamos pidiendo una *razón* y que lo que viene después de “porque” muchas veces es una *razón*, estamos ofreciendo una *razón*” (p.89). Una vez comprendido esto se pasa a desarrollar una actividad en la que los estudiantes puedan argumentar sobre si cada pregunta tiene necesariamente como respuesta una razón o no la tiene, y, a su vez, analizar si es una buena o mala razón.

Esta actividad permite al estudiante reconocer que las razones y los argumentos detrás de ella no tienen una validez universal, para cada contexto y situación existe una razón aplicable que puede o no ser buena o mala. Además, en la vida cotidiana no todas las razones se manifiestan a través del “porque”, esto permite al estudiante profundizar sobre los cuestionamientos y su contexto.

3.1.5 El razonamiento hipotético

En la presente sesión el carácter investigativo y el razonamiento hipotético son los puntos clave, las herramientas de inferencia permiten que el alumno no solo se maneje en términos lógicos, sino que, abre paso a la imaginación. Como menciona Accorinti (2015):

Se trata no de trabajar meramente dentro del campo de la lógica, sino de sumergirnos en el terreno de la imaginación productiva, destrozando el edificio del sentido literal para construir sobre los escombros el nuevo sentido instaurado por el lenguaje” (p. 91).

Con esto el estudiante es capaz de imaginar nuevas realidades o posibilidades, plantearse nuevos escenarios, y ver el mundo desde otras perspectivas. El condicional del que va a partir todo



el razonamiento detrás de esta sesión es: “Si sucede esto, entonces ¿qué podría suceder?” (Accorinti, 2015). A través de una serie de preguntas relacionadas con el condicional, los estudiantes podrán inferir a través de su imaginación una serie de posibilidades y variantes.

Habrá que familiarizar al niño con las estructuras condicionales; es decir el Si...Entonces y como resultado el niño podrá concluir proposiciones hipotéticas. Por ejemplo: Si un unicornio existe, entonces existe un mundo mágico; Si existe Peter Pan, entonces también existe Tinkerbell.

3.1.6 Reuniendo herramientas y descubriendo supuestos

En la sexta sesión se utilizarán gran parte de las herramientas manejadas en las sesiones anteriores, tales como:

- Levantar la mano
- Pedir razones
- Argumentar sobre si las razones son buenas o malas
- Hacer preguntas más completas y compuestas

En este punto es necesario pasar de la superficialidad de preguntas y razones simples a profundizar y lograr un pensamiento más complejo. Lo que se pretende es encontrar afirmaciones ocultas en lo que compartimos, de manera más específica se alienta a los estudiantes a encontrar “supuestos” (Accorinti, 2015). El planteamiento de las preguntas ocurre con los temas de interés general de la clase, es decir que no debe centrar las preguntas a un tema específico particular, sino tratar las generalidades. Por ejemplo: ¿Por qué existe el mundo?, ¿Por qué un helado se derrite?

Sin embargo, el planteamiento de las preguntas generales debe evitar la repetición y la monotonía; la propia superficialidad puede matar el mismo interés del alumno por plantear



preguntas y al mismo tiempo responderlas. Haciendo referencia a las respuestas, los supuestos surgen del mismo análisis que hace el alumno al momento de responder algún cuestionamiento; sin duda, es un desafío grande para el estudiante, pero también para el docente al momento de motivar este tipo de ejercicio.

3.1.7 Reforzando

En esta parte se profundizará sobre el uso de todas las herramientas desarrolladas previamente, el propósito es que los estudiantes sean capaces de organizar las preguntas y cuestionamientos, dar razones y explicarlas, ser capaces de dar supuestos o proposiciones partiendo de condicionales (Accorinti, 2015). Estas actividades se rotarán entre los miembros del grupo en repetidas ocasiones para de esta manera lograr el refuerzo de cada una de las actividades y nuevos conocimientos que se dieron a lo largo de las sesiones previas.

La actividad comienza con la división de tres grupos; un grupo que proponga una pregunta, el segundo que plantee una razón y el tercer grupo que conecte las premisas mediante conectores lógicos (Si...Entonces) y realizando un ejercicio silogístico (condicional) realizar la actividad; complementando con lo lúdico: ir rotando los roles de los grupos y en el caso de lograr hacer más grupos, mejor.

3.1.8 Evaluación y formación en Filosofía para Niños

Finalmente, para el cierre de estas actividades se procederá a evaluar si los estudiantes han sido capaces no solo de aprender junto con estas herramientas, sino también, si han sido capaces de cultivar en ellos la curiosidad. Para esto la autora plantea la siguiente actividad, Accorinti (2015): “Armamos una caja misteriosa, y colocamos en ella un objeto. El grupo deberá hacer preguntas que la coordinadora podrá responder con “sí” o “no”. Intentaremos descubrir qué hay



dentro de la caja” (p.95). La aplicabilidad de la actividad puede llegar al bachillerato; sin embargo, el docente tiene que aplicar diferentes formas de llegar a los estudiantes de una edad mayor.

Hay que considerar que a pesar de que las actividades son en su totalidad prácticas se debe tener en uso constante los textos de apoyo y los libros de FpN. Todas las herramientas desarrolladas a lo largo de las sesiones son cambiantes y dependen de diversos factores para ser aplicadas y funcionar. En general, en todas las actividades propuestas por Accorinti, no sería posible desligar la praxis de la teoría; por esa razón siempre se debe tener el texto de apoyo a la mano.

3.2 Actividades propuestas por Walter Kohan

Para el autor la filosofía no se presenta como una transmisión de conocimiento, sino que, debe ser considerada como una experiencia (Kohan, 2015). La filosofía nace de la curiosidad y de la relación con la pregunta, el cuestionamiento. En la escuela la filosofía puede ser tomada como una práctica de carácter colectivo que permita el análisis y descubrimiento a través de la relación y el debate con otros. La filosofía según el autor debe ser llevada al aula de clase con miras a una nueva apertura de caminos, debe sentar sus bases en la búsqueda de problemas y respuestas, independientemente de que la edad a la que sea dirigida la clase de filosofía, el estudiante deber ser capaz de indagar.

La pregunta y la indagación debe ser comprendida más allá del obtener una respuesta sin de abrirse paso a nuevos saberes, más allá de la teoría, la filosofía en la práctica es como menciona Kohan (2015):

Sacar a la luz las preguntas, sacar a la luz que admite tanto la idea de descubrimiento como la de creación: las preguntas pueden estar detrás de los supuestos, del sentido común, o pueden no estar y surgen allí donde antes no había nada (p.96).



La filosofía se produce así por la curiosidad y el cuestionamiento que abre paso a la posibilidad de encontrar diversas aristas en cada una de las cosas presentes en el mundo, permite acceder a un problema y comprender que existen infinitas posibilidades para resolver cada uno de ellos.

La temática que plantea el autor para la enseñanza de la filosofía parte de la lectura de textos que permitan la discusión de aquellos problemas filosóficos que existen en estas obras o a su vez aquellas que surjan a partir de estas. La cuestión de cómo abordar la actividad y empezar con la lectura de los textos depende de la modalidad y organización que el docente proponga, las actividades pueden relacionarse con situaciones concretas, abstractas, de carácter real, etc. Por esta razón es necesario que antes de empezar a profundizar el carácter filosófico, se tome de forma más superficial el contenido, tratando primeras impresiones que surjan en los estudiantes.

Es necesario aclarar que los textos tanto que plantea el autor como propuesta como aquellos que puedan ser usados por cualquier docente siguiendo la línea del programa de FpN, debe considerar si el contenido es apto y puede ser dirigido para ciertas edades o en diversas situaciones todo esto considerando que se debe analizar y adaptar el material para lograr la mayor comprensión y análisis posible. Tomando en consideración lo mencionado, procedemos a analizar las actividades que propone el autor.

3.2.1 Irulana y el ogro: del miedo al poder de la palabra

Esta historia de miedo trata sobre un ogro, un personaje fantástico y una niña, Irulana. En resumen, la historia transcurre en que cada día el pueblo en el que vivía el ogro dependía de su carácter y ánimo para subsistir. Un día el ogro se come al pueblo por que despierta muy enojado y la única en sobrevivir es Irulana, quien se enfrenta al ogro y logra hacer que se pueda volver



a fundar el pueblo sin la presencia de un ogro (Kohan, 2015). Esta historia es usada para que los niños conozcan aspectos tales como la resistencia, la lucha contra la arbitrariedad y el conflicto sobre las dimensiones.

Con esta historia es posible que los niños reconozcan y aprendan sobre dicotomía, además de explorar una serie de posibilidades y consecuencias que pueden dar lugar a partir de diversas decisiones ligadas a la valentía y el miedo. Más allá del contenido directo de la historia que permite el análisis, abre paso al ejercicio de dar razones, argumentar sobre ideas que pueden tener los niños, dar ejemplos de la vida cotidiana, suponer consecuencias o darle sentido a los sucesos de ficción. La lectura de este tipo de narraciones permite que los niños apelen a la imaginación para comprenderla y la traspasan llevándola a la realidad a través del análisis crítico de lo que expone el cuento.

Se entiende que la manera más sencilla para que los niños logren conectar con las categorías y conceptos filosóficos es mediante la narrativa; por eso la propuesta de Kohan es proponer un primer acercamiento a la filosofía mediante este tipo de textos que son más accesibles en cuanto a complejidad y uso del lenguaje. Asimismo, trata historias que llegan a conectar con quien las lee.

3.2.2 Babe: serás lo que debas ser o serás lo que quieras

Para la presente actividad el recurso a ser utilizado es la película Babe. En resumen, la película trata de un chanco que por casualidad es llevado a un parque de diversiones, donde es otorgado como parte de un premio a un granjero, el granjero el animal forman un vínculo y relación espacial de amor y puerco, pero, por otro lado, la esposa del granjero tiene la intención de prepararlo como comida (Kohan, 2015). Esta historia es contada como una fábula por lo cual es posible sacar una moraleja de ella, adicional en el carácter filosófico encontramos varias problemáticas que



pueden ser analizadas con los niños, principalmente por los factores imaginativos que tiene la historia lo cual permite que ellos sean capaces de captar nuevos conceptos y desarrollar una visión nueva del mundo.

Este largometraje permite desde la perspectiva filosófica según Kohan (2015) “abrir su pensar a lo nuevo, de poder pensar nuevos conceptos, de crear nuevas formas de ver el mundo, formas antes inexistentes” (p. 111). Esto no implica que se va a poner en discusión creencias previas que tengan los niños sino analizar las implicaciones que pueden tener las creencias sobre varios aspectos de la vida y cómo estos cambian dependiendo de la persona.

La contraposición de las situaciones y posibilidades reales frente a las que presenta la fábula hace posible un debate entre los niños en el que se puede analizar cuál es la realidad y el destino de los animales, según lo que conocemos y así en el día a día, versus las posibilidades que presenta la película e incluso los cambios de roles que se muestran frente a la realidad.

3.2.3 El anillo de Giges y la justicia

Para esta propuesta se toma un fragmento de texto de carácter filosófico puro como es el caso de La República de Platón, el tema principal a tratar es la justicia a través de la historia del anillo de Giges, el cual posee poderes y fue usado por Giges para su conveniencia. Los interlocutores que más intervienen en la historia es Sócrates y Trasímaco, los problemas filosóficos a tratar son las tesis socráticas tales como: “la justicia es más ventajosa que la injusticia” o que “es peor cometer una injusticia que padecerla” (Kohan, 2015).

Esta actividad pretende abrir paso a la indagación, la exploración de posibilidades. Las ideas que aparecen en la historia relacionadas específicamente a aquellos poderes que tiene el anillo, plantean una serie de discusiones que pueden desarrollarse en la actividad. La imaginación,



la fantasía y la ficción vuelven a ser un tema para el desarrollo de la filosofía, y estos al ser de gran atención para los niños permiten la exploración de estas posibilidades a través de la razón.

La moral es un tema a debatir en esta actividad y es ahí cuando se toma en consideración el análisis de la justicia situando el debate en cuestiones humanas que pueden ser analizadas desde lo subjetivo. Junto con esto se puede acercar a los niños al análisis puro de la justicia, ya que es un tema de central del pensamiento filosófico a lo largo de los años, a través de diferentes ideas o corrientes filosóficas se puede analizar situaciones de la vida cotidiana que pueden parecer muy simples, pero son cuestionamientos de diversos filósofos.

3.2.4 El tiempo

La problematización de esta actividad gira en torno al tiempo, esto se analiza a través de fragmentos de varios filósofos que se han cuestionado sobre este tema a lo largo del tiempo. Desde San Agustín la perplejidad del tiempo y la forma en la que fluye, ha presentado un arduo análisis, es por esto que para los niños es un tema que visto a simple vista puede ser cotidiano, sin embargo, al momento de poder explicarlo la cuestión cambia.

El análisis de la palabra puede ser una primera aproximación en el debate sobre lo que los niños entienden o pueden llegar a pensar sobre el tiempo. Los textos que se plantean para esta actividad traen consigo elementos un poco más profundos que están ligados a este concepto, por poner un ejemplo se puede tratar el tema de la eternidad con los niños a través de elementos practicados en actividades anteriores, como es el caso de la imaginación o la ficción.

Dentro de la indagación sobre esta problemática aparecen cuestiones relacionadas sobre la existencia misma del tiempo o como explica Kohan (2015) se puede plantear “la posibilidad de un tiempo subjetivo, más allá del tiempo convencional, reflejado en la experiencia que cada uno en



la que el tiempo pasa más rápido más lento de acuerdo con nuestro estado de ánimo” (p. 139). Este tipo de análisis van a permitir que el niño tenga contacto directo con temas que son de carácter filosófico puro, la cuestión del tiempo permite que la indagación llegue a posibilidades infinitas dependiendo de la curiosidad o imaginación del niño.

Según Kohan (2015) las posibilidades de analizar este tema dependen de los estudiantes, se puede tomar desde la parte más banal hasta llegar a la profundización a través de las ciencias, donde la exploración puede traspasar aquello que los niños son capaces de imaginar o conocer.

3.2.5 Saberes, certezas o no tanto

En este punto se analiza el poema como forma de expresión de emociones y de ideas. Se manifiesta una conexión desde la parte lingüística del poema con la filosofía, por lo que, la poesía puede ser leída y entendida desde la filosofía. Como explica Kohan (2015) “La poesía invita permanentemente a (...) “desnaturalizar la realidad” las cosas son vistas desde otro punto de vista” (p.141). Esto permite que se abra paso a múltiples manifestaciones que antes no eran existentes.

La presente actividad expuesta por el autor, pretende a través de textos literarios (cuentos y poemas), lograr una lectura y análisis desde una mirada filosófica. El considerar como certeza lo que viene de los sentidos ha significado siempre una polémica para la filosofía ya que se expresa que solo es posible acceder al conocimiento a través de la razón. Esta propuesta gira en torno a la toma de conciencia de la diversidad y pluralidad de enfoques o perspectivas que se pueden encontrar en un mismo fenómeno, entendiendo así, que los sentidos son los que toman parte al momento de analizar una situación o problema. Sin embargo, con esta temática también se permite el análisis de la realidad comprendida como un hecho concreto al que todos accedemos a pesar de las interpretaciones que puedan existir.



En este punto, el autor plantea el análisis de los sueños desde lo filosófico, a través de la lectura de un cuento. En palabras de Kohan (2015) “La actividad busca, inicialmente, instalar la evocación de lo onírico” (p.144). Lo que da como resultado el cuestionamiento sobre la posibilidad o imposibilidad de poder estar seguros de algo. Estas actividades permiten que los niños cuestionen el mundo existente a través de lo que creen o saben, sin dejar de lado aquellos supuestos existentes en el mundo.

3.2.6 Los niños y el derecho al respeto

Kohan (2015) analiza al educador Korczak y presenta para esta actividad un texto de este autor que fue escrito tiempo antes de la primera Declaración de los Derechos del Niño. A pesar de que los años han pasado y se puede considerar que la situación de los niños ha cambiado, las problemáticas y preocupaciones no han variado en su mayoría. La práctica de la FpN implica comprender que es un niño y las necesidades de este.

Con esta actividad se pretende ver al niño como lo que es, seres que viven en otro mundo y se expresan incluso con otro lenguaje, dejando de lado la idea de tratarlos como pequeños adultos, adultos en potencia. Esta ruptura pretende darle valor al niño y terminar con los prejuicios que ligan a los niños a situaciones sin importancia mínimas. En este sentido la actividad permite el reconocimiento de los niños y el derecho a su respeto, para que desde este punto y las primeras instancias de su vida, los niños sean capaces de reconocer el respeto a sí mismo y al resto de personas en el mundo. El analizar los derechos del resto y el respeto a cada una de las etapas, momentos, aspectos y vivencias de las personas permite que los niños y niñas logren ser adultos críticos y reflexivos.



3.3 Diferencias y semejanzas de las actividades entre Stella Accorinti y Walter Kohan.

Ambos autores presentan una propuesta educativa que brinda instrumentos y herramientas para que los niños puedan acercarse a la filosofía en el momento en el que empiezan las interrogantes sobre el mundo. Ambos autores comparten que estas actividades permiten que los estudiantes abran camino a nuevas formas de ver el mundo, a través de la razón y la imaginación.

Dentro de las diferencias más significativas que se encuentran entre los autores es el uso de materiales y la forma del desarrollo de las clases y las sesiones, en el caso de Accorinti se utilizan una serie de herramientas y recursos didácticos de carácter estrictamente prácticos, que van desde cuestiones muy simples como preguntas de la vida cotidiana, a complejizarse a través de supuestos e inferencias, dando paso a nuevas posibilidades de conocimiento. Por otro lado, Kohan plantea en primera instancia el uso de material teórico sobre el cual se desarrollan actividades prácticas que parten del análisis de los mismos.

La filosofía se ha dedicado a proyectar un carácter universal y una visión racional sobre cada una de las problemáticas existentes, siendo así un recurso para el desarrollo de las sociedades y la cultura, abriéndose paso en cada una de las ciencias. Esta filosofía ha sido principalmente construida por adultos y hombres, aquellos que cuentan con un reflexivo pensamiento, exponiendo sus ideas en términos e ideas abstractas que son propios de la filosofía, este tipo de pensamiento detrás de la filosofía ha hecho que dentro de la educación solo sea encaminado a aquellos cursos y estudiantes que se encuentren en los últimos cursos de colegio y en las universidades.

A pesar de esto en la actualidad aparecen nuevas perspectivas que posibilitan que este conocimiento racional sea accesible a otros grupos y edades, un ejemplo de esta es al FpN, que considera primordial aprovechar la curiosidad y cuestionamiento que los niños se realizan desde



muy temprana edad, para desde este punto lograr la reflexión y el diálogo a través de diversas metodologías.

La propuesta de ambos autores pone en énfasis el carácter imaginativo de los niños para a partir de este alcanzar un análisis lógico de diversas situaciones que logren un acercamiento a desde los conceptos más básicos de la filosofía hasta los más abstractos. Las herramientas expuestas previamente permiten al niño relacionar temas, acostumbrarse al debate y cuestionamiento, buscar principios éticos, etc. El FpN no solo se encamina a ser usado en filosofía, funciona como un eje transversal que crea ciertos tipos de competencias cognitivas que le abren camino a participar de forma activa e inductiva sobre cualquier ciencia

3.4. ¿Es aplicable el programa de FpN en el Bachillerato General Unificado?

En el ámbito local, el tema educativo da un giro total con la implementación de la nueva Constitución Ecuatoriana en el año 2008; no era desde 1996 que se daba una reforma curricular en el país que involucre a la Educación General Básica (EGB) y al Bachillerato General Unificado (BGU) (Ministerio de Educación, 2016). Según el órgano rector educativo a nivel nacional, el currículo que se manejaba desde el año 96 no existía articulación alguna entre los contenidos, destrezas y criterios para la evaluación; cada eje no tenía relación.

Con la reforma constitucional del 2008, la educación pasa a ser un derecho para las personas y un deber para el Estado; asimismo, al declararse una nación intercultural, esta visión se incorporó al naciente currículo (Ministerio de Educación, 2016). Así, se genera una propuesta articulada y que propone un proceso educativo para al alumno; es decir, cada contenido, nivel, subnivel, modalidad se presentan como indisociables.



El nuevo proceso educativo y su propuesta curricular, por decreto ministerial, deberá regir en todas las instituciones a nivel nacional, ya sean instituciones públicas o privadas; está imposición destaca la autonomía para completar el currículo propuesto con especificidades y necesidades de cada institución educativa (Ministerio de Educación, 2016). Teniendo en cuenta los precedentes curriculares y ministeriales, cabe preguntar sobre la posibilidad de aplicación de un programa de FpN y que actividades podrían ser adaptables.

Haciendo una afirmación general, se podría decir que las propuestas de Accorinti y Kohan con respecto a sus programas de FpN si pudieran ser aplicables al BGU con su respectiva adaptación de contenidos a las diferentes edades de los estudiantes. Sin embargo, se presenta una dificultad evidente, tal como el currículo ecuatoriano, que se presenta como un proceso en el que participa el alumno desde EGB hasta el BGU, los diferentes programas de FpN también representan el paso de los estudiantes desde la niñez (4 años) hasta su adolescencia (18 años). Hay que recordar, que la finalidad de esas propuestas es que el niño desarrolle desde temprana edad una actitud crítica desde el enfoque filosófico.

Siguiendo los planteamientos del Ministerio de Educación (2016) la asignatura de filosofía se hace presente solo desde el primer año del BGU; entonces, si se quiere aplicar el modelo y las actividades de los programas de FpN solo en el BGU, se perdería de vista la finalidad y se rompería todo el proceso integral que se plantea. Por ende, si se buscaría una aplicabilidad de las propuestas como las de Accorinti y Kohan, se debería incluir la enseñanza de filosofía desde EGB.

Por otro lado, en cuanto a las actividades que serían aplicables en el BGU —si se sigue el proceso completo— en el caso de los planteamiento de Accorinti, serían aplicables todas las actividades, que se distribuyen en las diferentes sesiones y con el uso de la distintas herramientas;



no obstante, dicha aplicabilidad depende mucho de la conformación de comunidades investigativas y que el docente que lleve a cabo las actividades posea la formación y capacitación adecuada. Hay que recordar que lo planteado por Accorinti, sus actividades son desarrolladas —casi en su totalidad— mediante juegos lúdicos, donde debe existir una buena gestión de aula.

En el caso de Kohan, volver praxiológico su programa presenta algunas dificultades por la propuesta de aceptar la conjunción entre filosofía y literatura, lo cual podría presentar un problema curricular por su misma naturaleza interdisciplinar; sin embargo, con hay que resaltar el principio de autonomía que poseen las instituciones, es decir, organismo educativo se ve con la necesidad de aplicar un programa de FpN, tendrá que adaptar los presupuestos, actividades y el currículo a su realidad específica.



Conclusión

Al principio de la investigación, se partió con el objetivo general de analizar comparativamente los aportes didácticos de los autores Stella Accorinti y Walter Kohan basadas en el programa de Filosofía para Niños para la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato General Unificado (BGU); teniendo en cuenta esto, se puede concluir que:

En primer lugar, no cabe duda que la problemática de la enseñanza-aprendizaje en el plano filosófico es uno de los paradigmas más influyentes dentro de la rama de la filosofía de educación; dicho esto, tampoco hay que negar que la producción y relevancia actual de la disciplina se encuentra en el ámbito educativo y más aún en las nuevas teorías didácticas y reformas que se están planteando.

En el plano del desarrollo del programa de FpN, hay que hacer énfasis en como la propuesta desarrollada en 1969 por Lipman fue el pilar fundamental para que pudieran desarrollarse otros planteamientos por diferentes autores; como se ha observado, aunque las propuestas de Accorinti y Kohan tienen su génesis en los presupuestos de Lipman, ambos han sabido innovar desde su propio perspectiva: En el caso de Accorinti, haciendo hincapié en las actividades lúdicas y en las herramientas que las hacen posibles; y por otro lado Kohan, que ha seguido fielmente a Lipman, pero proponiendo cierta reactualización de los texto narrativas que son utilizados para aproximar a los niños del programa al pensamiento filosófico.

Hay que aclarar que las diferencias entre ambas propuestos no son rotundas pero si se dan en puntos importantes: Metodología, recursos didácticos, evaluación y perfil de salida. Así, aunque parten del con un objetivo similar (lograr que los niños desarrollen un pensamiento propio y



crítico) la manera de conseguir dicha finalidad llega a variar en ambas propuestas. De los ocho criterios de comparación propuestos, la mitad de ellos (50%) llegan a diferir en cierto grado.

Por último, se determinó que la aplicación de dichos programas en el BGU ecuatoriano puede llegar a ser complicado, pero al mismo tiempo posible. Para lograr esa praxis, se necesita una reforma en el EGB que agregue la asignatura de filosofía desde los primeros años de formación para lograr formar un proceso completo que llegue a cumplir los objetivos que se esperan. En cuanto a las actividades, las propuestas por Accorinti podrían adaptarse mejor por el uso de recursos lúdicos; en cambio, lo planteado por Kohan puede verse con dificultad por la relación con la materia de literatura, que en el currículo ecuatoriano no plantea los mismos objetivos que el programa de FpN. Al final la aplicación o no de estos modelos depende enteramente de la institución educativa y de que se den las necesidades y condiciones adecuadas.



Bibliografía:

- Accorinti, S. (2015). *Filosofía Para Niños. Introducción a la Teoría y la Práctica*. Buenos Aires: Manantial.
- Aguilar Gordón, F. (2019). *Didáctica de la Filosofía*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Vol. 18 N.º 38, 129-150.
- Beade, I. (2011). En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. En *Signos filosóficos*, vol. XII, núm. 25. 101-120.
- Garzón, D. (2018). *Entre el dilema de enseñar filosofía o ensañar a filosofar, a propósito del ejercicio de pensar de Kant: ¿educamos en el pensamiento crítico o hegemonizamos mediante el saber?* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]
- Hernández, A. (s.a.). *Universidad de Jaén: Didáctica general (2010-2011)*. [Archivo PDF]
- Hoyos Valdés, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones filosóficas. Años 11 N. 16, enero-junio*, 149-167.
- José, E. T. (2014). *Enseñar Filosofía o Enseñar a Filosofar. Algunas Categorías para su Análisis*.
- Kohan, W., & Waskman, V. (2015). *Filosofía con Niños: Aportes para el Trabajo en Clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- López, E. (coord.), Cacheiro, M., Trujillo, C., Fuentes, J. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. Unir editorial.
- Mellado Jiménez, V. (2003). *Investigación Didáctica*. Enseñanza de las Ciencias, 343-358.



Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. [Archivo PDF]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Nomen, J. (2018). *El Niño Filósofo. Como enseñar a los niños a pensar por sí mismos*. Barcelona: arpa.

Peñas Cascales, P. (2013). Filosofía para niños. Un estudio para su aplicación didáctica. *El búho revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*.

Pineda Rivera, D. (2012). Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas Philosophica* 59, Año 29, 139-159.