

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MENCIÓN EN FILOSOFÍA**

**“ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DIDÁCTICA  
PARA EL BLOQUE CURRICULAR DE ÉTICA  
DE LA ASIGNATURA DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO,  
A PARTIR DEL ANÁLISIS FILOSÓFICO DE LA NOVELA “LISA”,  
DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS DE M. LIPMAN,  
DIRIGIDO A LOS MAESTROS DEL PRIMER AÑO DEL BGU”**

**NOMBRE**

**JOSÉ GORDÓN**

**DIRECTOR: MGTR. MAURO AVILÉS**

**QUITO - 2015**

**PARA TITULOS PROFESIONALES DE LICENCIATURA (TERCER NIVEL)  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR**

**DECLARACION Y AUTORIZACIÓN**

Yo, **JOSE CRISTOBAL GORDON POSLIGUA** con cédula de identidad N° 1722478888 , autor del trabajo de graduación titulado **“ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DIDÁCTICA PARA EL BLOQUE CURRICULAR DE ÉTICA DE LA ASIGNATURA DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO, A PARTIR DEL ANÁLISIS FILOSÓFICO DE LA NOVELA “LISA”, DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS DE M. LIPMAN, DIRIGIDO A LOS MAESTROS DEL PRIMER AÑO DEL BGU”**, previa a la obtención del título profesional de **LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EN FILOSOFÍA** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Quito, 08 de diciembre de 2015

  
José Cristóbal Gordón Posligua  
CI 1722478888

## TABLA DE CONTENIDOS

ABSTRACT.....	i
TABLA DE CONTENIDOS .....	iii
INTRODUCCIÓN.....	1
<b>1. LA FILOSOFÍA, CONSTRUCTORA DE HUMANIDAD .....</b>	<b>4</b>
1.1. El asombro, cuna de la filosofía.....	4
1.2. Filosofía, ¿para qué? .....	8
1.3. Filosofía y Educación .....	12
1.4. Lineamientos curriculares de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico ...	17
<b>2. EL PROGRAMA “FILOSOFÍA PARA NIÑOS” .....</b>	<b>22</b>
2.1. Currículo de “Filosofía para Niños” (FpN). .....	22
2.2. Para qué – por qué “Filosofía para Niños” .....	27
2.3. Fines y objetivos del programa FpN. ....	28
2.4. Metodología del programa FpN. ....	34
2.5 ¿Por qué una Filosofía para Niños con base en la Ética? .....	37
<b>3. <i>LISA, DIÁLOGO FILOSÓFICO PARA EL AULA</i></b> Guía Didáctica para el bloque curricular de Ética de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico, a partir del análisis filosófico de la novela “Lisa”, de M. Lipman. ....	43
3.1. Introducción. ....	43
3.2. Descripción. ....	44
3.3. Objetivos .....	46
3.4. Metodología. ....	46
3.5. Planeación Microcurricular por Bloques .....	51
3.6. Propuesta didáctica. ....	57
3.7. Recomendaciones.....	80
3.8. Bibliografía.....	81
3.9. Anexos.....	82
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>86</b>

## INTRODUCCIÓN

Para E. Kant “*la filosofía sin su proyección educativa, se vuelve vacía, y la educación sin su dimensión filosófica, se vuelve ciega*”. (Vera Waksman, 2009, pág. 33). Es decir, la educación y la filosofía se necesitan mutuamente para ofrecer a las nuevas generaciones la posibilidad de *ir más lejos* en el desarrollo del pensamiento y del conocimiento. Pensar en el presente de una sociedad permite que ésta pueda tener un futuro. Ese debe ser el objetivo fundamental de la enseñanza de la filosofía.

Si recurrimos a textos filosóficos, si estudiamos las corrientes filosóficas en su desarrollo histórico no es simplemente para aumentar nuestra cultura general, es ante todo para reconocer que, las preguntas de ayer siguen siendo las mismas preguntas de hoy y que de la misma manera que nuestros antepasados buscaron una respuesta que oriente su vida, nosotros tenemos que elaborar en diálogo con ellos, y con nuestro presente, una respuesta que oriente la nuestra. Ese trabajo del intelecto impide que caigamos en la superficialidad de las modas, o en el totalitarismo de los poderosos. Pensar es siempre un acto de inconformidad con el presente ya que la vida nos sorprende a cada instante, y destruye nuestras certezas. Enseñar a pensar debe ser entonces la tarea fundamental de todo proceso educativo desde el principio. Ese es justamente el valor del programa de Filosofía para Niños (FpN) de Mathew Lipman.

Queremos elaborar una propuesta curricular para el bloque de Ética, como herramienta pedagógica que, tomando en cuenta los lineamientos que ofrece el Ministerio de Educación, ofrezca a los docentes de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico un recurso práctico y útil para alcanzar resultados medibles en los estudiantes en el “*arte de pensar la vida con otros*”.

En el Programa FpN se recurre a la lectura de una novela (especialmente escrita para eso) como vehículo indirecto para abordar las grandes preguntas del ser humano. Así, sin adoctrinar ni imponer un punto de vista, gracias a la novela y sus personajes, se entabla un diálogo con los estudiantes sobre las cuestiones de la vida cotidiana, permitiendo que las analicen, las sinteticen y tomen consciencia de las mismas.

El Programa de FpN nos muestra que es posible enseñar a pensar filosóficamente a adolescentes recurriendo a la literatura, en este caso, a una novela. Este recurso no es sin importancia, nos obliga a ver la educación como un proceso basado en el diálogo creativo

entre maestros y alumnos y no solo como la simple transmisión de conocimientos. Tiene que constituirse en un ejercicio crítico que suscite un pensamiento enraizado en la realidad presente; solamente así buscaremos la verdad, y es esa búsqueda a la que llamamos “filosofía”.

*En esta disertación queremos concentrar nuestra atención en la búsqueda de herramientas pedagógicas que nos ayuden a hacer del proceso enseñanza-aprendizaje de la filosofía un camino de diálogo y escucha.* Aplicaremos el programa de FpN en el bloque curricular de ética dentro de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico. La ética es lo más concreto, lo que más nos toca a todos desde el primer momento de nuestra existencia. No existimos solos, existimos en el seno de una sociedad y sobrevivimos gracias a una red infinita de relaciones con otros que van modelando y configurando nuestra humanidad. Decir hombre es decir “vivir con otros”, y nuestras acciones y omisiones siempre tienen una dimensión ética de la que es bueno tomar conciencia para no añadir a la letanía de males que afectan nuestra sociedad, un mal mayor que sería o la indiferencia o la inconciencia. El programa de FpN propone un itinerario para acompañar a nuestros niños y jóvenes en el descubrimiento y en la valoración de esta dimensión. La novela “Lisa”, que forma parte del currículo de este programa, aborda temas tales como : “los derechos humanos”, “la belleza”, “los derechos de los animales”, “la justicia”, “la mentira”, “la bondad”, etc.

Además, hay que recordar que el Ministerio de Educación de nuestro país ha establecido como resultados de aprendizaje para el bloque de Ética el hacer que los estudiantes tengan una visión de conjunto frente a un problema o situación, que sepan anticipar consecuencias, plantear correctamente una hipótesis, tener argumentos válidos y consistentes para expresar o refutar un pensamiento. Los temas propuestos en este bloque son diversos, “la concepción del bien y del mal”, “la humillación”, “la libertad”, etc.

Como podemos ver, los dos currículos tienen relación. El programa de FpN tiene la ventaja de contar con un material adecuado, entretenido, lúdico y serio a la vez. Pensamos que la novela “Lisa” es el recurso didáctico adecuado para elaborar una guía que ayude a profesores y estudiantes a hacer del proceso enseñanza-aprendizaje de la Ética una aventura que marque de alguna manera sus vidas. Al mismo tiempo esta guía puede ayudarnos a conocer, valorar y aplicar con mayor frecuencia el programa de FpN en nuestro país. El Ministerio de Educación (MINEDUC) en el documento titulado “Lineamientos Curriculares para el Bachillerato General Unificado de la asignatura de

Desarrollo del Pensamiento Filosófico” afirma *“que la filosofía está, primordialmente, al servicio del desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado sobre las cuestiones fundamentales de la existencia, la vida y la sociedad.”*(2013). Pero lamentablemente, la transmisión de esta disciplina se la ha reducido a enseñar la historia de la filosofía sin mostrar que los problemas de ayer siguen siendo los mismos de hoy, y que el acto de pensar libera y construye.

A partir del análisis del programa de FpN y su currículo determinaremos los elementos esenciales de este programa en relación a la enseñanza y al estudio de la Ética. Luego, gracias al estudio del currículo de Desarrollo del Pensamiento Filosófico del MINEDUC descubriremos el lugar de la Ética en dicho currículo y su importancia. La confrontación de los resultados de los dos puntos anteriores nos permitirá elaborar una guía didáctica para la enseñanza de la Ética en la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico, a través del análisis de la novela “Lisa”. Esta guía seguirá los parámetros metodológicos del programa de FpN, es decir buscaremos transformar el aula en una comunidad de personas dedicadas a la búsqueda de la verdad a través del diálogo y de la escucha de lo que la novela provoca en los jóvenes. Describiremos el bloque curricular de Ética de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación en contraste con “Lisa” (tercer capítulo). Pero antes, mostraremos la importancia de la enseñanza de la filosofía en la construcción de lo humano (primer capítulo); y presentaremos en detalle el programa de “FpN” en sus fines, objetivos y metodología (segundo capítulo)

# 1. LA FILOSOFÍA, CONSTRUCTORA DE HUMANIDAD

## 1.1. El asombro, cuna de la filosofía.

La filosofía nace de la capacidad que tiene el ser humano de asombrarse de lo que está delante de él y en él. Para Platón, el origen de la filosofía está en dejarnos sorprender por aquello que nuestros ojos nos revelan, como puede ser, por ejemplo, el espectáculo de la naturaleza. Aristóteles afirmaba que la admiración (*thaumasein*) es lo que impulsa a los hombres a filosofar: los seres humanos comenzamos nuestra aventura humana admirándonos de lo que se presenta a nosotros como algo extraño, nos preguntamos por los acontecimientos de la luna y del sol, de los astros, hasta llegar a la pregunta por el origen del universo y por nuestro propio origen. Aristóteles en el libro I de su *Metafísica* comenta:

[El asombro] es lo que mueve al hombre a superarse así mismo, de la misma manera que las contradicciones que se manifiestan en las cosas hasta obtener una explicación de su verdad (...) los hombres –ahora y desde el principio– comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y, después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante las cosas de mayor importancia, por ejemplo, ante las peculiaridades de la luna, y las del sol y los astros, y ante el origen del Todo. Ahora bien, el que se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe. (2006).

K. Held (2012) señala tres formas elementales de asombro en todas las culturas: *la primera*, cuando nos maravillamos frente a algo nuevo; *la segunda*, cuando sentimos admiración por una persona excepcional y *tercera* cuando experimentamos fascinación frente a algo grandioso o sublime. En todos estos casos, el admirarse es provocado por hechos o personas que *vienen a nosotros* gracias a circunstancias o situaciones que provocan nuestra atención inmediata, que de alguna manera marcan nuestra vida y nos lanzan al cuestionamiento y a la interrogación. Pero, el asombro va más allá de aquello que nos haría escapar de lo “habitual”. La característica esencial del asombro es hacernos caer en cuenta que aquello que hasta ahora permanecía obvio y oculto, es algo absolutamente no-obvio e insólito, algo que hay que descifrar y revelar, y no hacerlo sería traicionarnos a nosotros mismos (Held, 2012). Es decir, que el asombro no sólo nos pone en una situación

distinta sino que hace que aquello (las cosas, las ideas, las personas, los dioses...) que era habitual y común comienza a ser desconocido e inquietante.

En ese sentido, J. Pieper (2003) dice que el asombro no es simplemente el principio de la filosofía en el sentido de *initium* cronológico, comienzo, primer estadio, primer escalón, sino en el sentido absoluto de *principium*, origen permanente, acto constante del filosofar. Es decir, aquello que siempre y cada vez *está ahí* y sin lo cual no hubiera filosofía declinada al presente sino simplemente la repetición del pasado. En la misma línea M. Heidegger decía que “*el asombro sostiene y domina por completo la filosofía*” puesto que en el fondo lo que hace es despertar y sostener naturalmente la pregunta por el ser.

El asombro es en tanto *παθος* (pathos) la *αρχη* (arjé) de la filosofía. La palabra griega *αρχη* debemos comprenderla en su sentido pleno. Nombra aquello desde donde algo proviene. [...] El del asombro no está simplemente al comienzo de la filosofía al modo como, por ejemplo, el lavado de las manos precede la operación del cirujano. El asombro sostiene y domina por completo la filosofía (Heidegger, 1950).

Por lo expuesto, podemos afirmar que la filosofía nace de la admiración. Y en ese sentido, todos de alguna manera hemos experimentado esta capacidad de asombro desde nuestra infancia y en algunos (artistas y filósofos) ésta se manifiesta en toda su vida y en todo su quehacer. Muchos aseguran que el hombre al crecer va perdiendo esta capacidad de asombrarse, de cuestionar todo cuanto se estipula como verdadero, pero, en realidad, el hombre no pierde esta capacidad que lo define como hombre (*homo sapiens sapiens*) sino que muchas veces y bajo ciertas circunstancias ésta quizá duerme pero no muere. Es innato al hombre cuestionarse sobre su entorno y sobre sí mismo, es *un existencial* como decía M. Heidegger, es decir, algo sin lo cual el hombre dejaría de ser hombre. El asombro entonces no añade nada a lo que el hombre es en sí mismo, lo que hace es poner en marcha aquello que lo define y lo diferencia de los otros animales. Aristóteles definía al hombre como “*zoon logikon*”, que puede ser traducido por el famoso “*animal racional*” pero también por *el viviente que piensa, que pregunta, que cuestiona*.

Un día F. Kafka paseando por Praga decía a su amigo Janouch: “*La juventud es feliz porque posee la capacidad de ver la belleza. Es al perder esta capacidad cuando comienza el penoso envejecimiento, la decadencia, la infelicidad*”. Janouch le preguntó: “*¿Entonces la vejez excluye toda posibilidad de felicidad?*”. A lo cual Kafka le responde: “*No. La felicidad excluye a la vejez. Quien conserva la capacidad de ver la belleza no envejece*”

(Perlado, 2004). Podemos aplicar esta misma imagen de la belleza a la filosofía, el hombre que deja de cuestionar y de cuestionarse sólo espera la muerte. Es por eso que la filosofía no es un simple pasatiempo, un hobby para mañanas de sol, *filosofar es un asunto de vida o muerte*, ya que lo que está en juego es la verdad de nuestro propio ser.

En ese sentido L. Raeymaeker asegura que:

El hombre es curioso por naturaleza; experimenta la necesidad de saber. Conocer, sin más, le proporciona una satisfacción, un placer natural. Se desplaza y viaja para ver; observa y pregunta para saber; se informa sobre los hombres y las cosas y le gusta oír contar la historia y los cuentos. Pero no se limita a consignar los hechos, sino que pide una explicación de ellos. Posee el don de admirarse ante lo imprevisible y en presencia de aquello que no armoniza con sus concepciones. No hay palabra que le sea más familiar que ésta: ¿por qué? (1962, pág. 54)

El más insignificante suceso puede convertirse en una pregunta que moviliza no sólo la razón, sino los sentimientos y las acciones. Es decir, filosofar no es solamente buscar una razón explicativa, filosofar es encontrar una razón para seguir buscando. Esta capacidad de asombro hace que el Principito de la obra de Antoine de Saint-Exupéry (1981), busque respuestas a todas sus inquietudes desde las más básicas hasta las más profundas. Por esas mismas incógnitas es que El Principito toma la decisión de salir del lugar seguro en el que se encuentra, su planeta, donde podía contemplar cuarenta y tres puestas de sol en un solo día, y donde tenía a quien cuidar y dar su amor; y lo hace para “buscar”. Un día, “simplemente” tomó la decisión de abandonar todo con tal de conocer más allá de las apariencias, logrando el mejor aprendizaje de su vida.

Hace millones de años que las flores tienen espinas y hace también millones de años que los corderos, a pesar de las espinas, se comen las flores. ¿Es que no es cosa seria averiguar por qué las flores pierden el tiempo fabricando unas espinas que no les sirven para nada? ¿Es que no es importante la guerra de los corderos y las flores? ¿No es esto más serio e importante que las sumas de un señor gordo y colorado? Y si yo sé de una flor única en el mundo y que no existe en ninguna parte más que en mi planeta; si yo sé que un buen día un corderillo puede aniquilarla sin darse cuenta de ello, ¿es que esto no es importante? (Saint-Exupéry, 1981)

En ese sentido, cada uno de nosotros posee su propia experiencia filosófica: cada vez que debemos tomar una decisión importante lo hacemos, sin saberlo o no, de modo filosófico. Los niños, en torno a los cinco años, plantean preguntas filosóficas; los jóvenes de quince o dieciséis también. Lo que tenemos que aprender es a mirar y no solamente a ver. Debemos ejercitar nuestros sentidos para abrirlos al asombro y descubrir ese algo

maravilloso e interesante que está presente en las pequeñas cosas que ofrece lo cotidiano de la vida.

El asombro impulsa al hombre a conocer. Es en el asombro que el hombre toma conciencia de que no sabe. Es así que el hombre busca saber, pero no meramente “saber cosas” sino poseer el saber mismo, no para satisfacer ninguna necesidad común o para vanagloriarse de su capacidad de sapiencia sino para unir su vida al sentido y a la luz. Es interesante notar que los griegos no era un pueblo de tecnócratas preocupados de dar uso práctico a sus innumerables hallazgos (Perlado, 2004). Esta búsqueda de la sabiduría tiene lugar cuando vemos *desinteresadamente* las cosas, al cielo y al mundo, preguntándonos qué es y de dónde proviene todo ello.

Pero ¿puede el hombre del siglo XXI asombrarse todavía o incluso maravillarse? Vivimos en la edad del desarrollo de la ciencia y la tecnología en la cual el hombre ha pretendido saberlo todo. Y, sin embargo, tarde o temprano todo hombre se formula las preguntas fundamentales que E. Kant expresaba en estos términos, ¿quién soy?, ¿qué debo hacer?, ¿de dónde vengo? ¿qué debo esperar? Que la formulación de esas preguntas no tenga el rigor de la filosofía académica no significa que sus respuestas sean menos importantes.

El asombro es esencial a la condición humana. No basta con ser contemporáneo de grandes científicos para escapar de la ignorancia. Entre los mismos físicos, hay algunos que siguen asombrándose, no los «medio físicos» o los «cuartos de físico», sino los más grandes. Sus obras están llenas de un asombro metafísico y filosófico parecido al de los niños (Hersch, 2010).

«Ser como niños», dice la Biblia (*Mc 10, 15*), es así como debemos volvernos para comprender de qué se trata esta aventura de filosofar. Tenemos que despojarnos de la arrogancia adulta, que considera, desde lo alto de la magnificencia de la ciencia moderna, todo lo pasado como algo sin valor.

En conclusión, la filosofía como tal surge de la admiración, de la curiosidad que el hombre ha tenido por entender, comprender y explicar lo que le rodea y lo que le habita, buscando humanizar el mundo, dándole sentido. Por tanto, todo hombre es filósofo en la medida que tiene la capacidad innata de asombrarse, de cuestionarse, y de dudar siempre de cualquier afirmación aparentemente cierta y de hacer así que el mundo esté habitado por la Palabra, el Logos, la Razón.

## 1.2. Filosofía, ¿para qué?

Lo anterior nos obliga necesariamente a preguntarnos por el “para qué” del acto de filosofar. En este tiempo en el que hemos construido nuestras vidas acorralados por las ciencias empíricas y las técnicas industriales estamos inclinados a pensar que la “utilidad” de una cosa radica en su disponibilidad a dejarse manipular por sus “amos”, en función de sus intereses. En ese sentido, la filosofía no serviría para nada ya que ni produce bienes ni da dinero. Eso nos lleva a identificar muchas veces a la filosofía como la obra de algunos espíritus iluminados que en sus abstracciones “metafísicas” poco o nada tienen que ver con las cosas concretas de este mundo, un acto de mentes arrogantes pero nada más. Desarrollemos este último punto.

Dante afirmaba que *“Filosofía, no de arrogancia, sino de humildad, es vocablo”* (“Convite”, III, 11). La verdad es que la palabra filosofía nació de un acto de modestia. Nos cuenta Cicerón en las *Tusculane* (V. 3) el encuentro de Pitágoras (s. VI a. C) con un rey de ese tiempo llamado Leonte de Fliunte, quien admirado por el ingenio y el saber de Pitágoras le preguntó sobre cuál era el arte o la ciencia en la que era más experto, a lo cual humildemente éste contestó que no poseía la sabiduría, pero que sentía el amor por ella, por lo que no podía decir que poseía *“sofía”* (como los sofistas de aquel entonces que se hacían llamar “sabios”), sino filosofía. Comparaba así la vida con los juegos olímpicos, ya que en ellos se puede encontrar tres clases de personas: las que buscan honor y gloria, las que buscan riquezas, y las que simplemente buscan contemplar el espectáculo; estos últimos, los filósofos, los llamados “hombres libres”. La filosofía nace no de la arrogancia sino de la humildad de quienes aman el conocimiento y desean algún día tener esa sabiduría infinita, pero que por el momento luchan día a día por alcanzarla.

Esta pregunta, la de la utilidad de la Filosofía, se encuentra íntimamente ligada a esta otra ¿Qué es la Filosofía? ¿Es acaso una asignatura que hay que estudiar y aprobar? ¿Un saber? ¿Una ciencia? ¿Una profesión de algunos o una afición intelectual de otros?

Antes de decir lo que es la Filosofía, veamos primero lo que no es:

- La filosofía no es una ciencia en el sentido actual de la palabra ‘ciencia’, ya que las ciencias no explican “la” realidad, sino parcelas de la misma. La Biología tiene por objeto los procesos que se dan en los seres vivos, su composición, sus características, etc.; la Zoología el mundo animal, la Geografía estudia diversos aspectos del terreno: el

relieve, los ríos, las condiciones de vida, etc.; la Mineralogía, los minerales; las Matemáticas, los números y sus operaciones, etc. Las ciencias explican aquellas parcelas de realidad a las que se puede experimentar, someter a observación e investigación. Mientras que la ciencia da respuesta al “cómo”, la filosofía se preocupa del “porqué”.

- No es una ideología, aunque muchas de ellas se fundamentan en teorías filosóficas. Como es el caso de muchos partidos políticos que toman una ideología y la llaman filosofía. La ideología encasilla en palabras un pensamiento. Ese pensamiento en cuanto tal es parte de la filosofía pero no la reduce ni la limita.
- No es un arte. No es algo que se ‘hace’ ni que se aprende al hacer. No es un saber práctico.

Veamos ahora lo que sí es filosofía. Es un saber racional; aunque se pueda llegar a él por vías distintas (métodos). Está basado en el uso de la razón. Se pregunta por la primera causa y el fin último de todas las cosas (el origen y el destino, el “porqué” y el “para qué”).

Es un saber teórico, no científico, ni práctico (en el sentido utilitarista).

Es un saber actual y permanente. No pasa de moda. Las aportaciones de un filósofo o de una corriente de pensamiento no anulan las de siglos pasados, aunque se opongan a ellas. Por eso se puede ser aristotélico en el siglo XXI, estoico, tomista, racionalista, kantiano...

Es un saber sapiencial y por eso es influyente. Ayuda a entender las grandes cuestiones de la vida y puede orientarla. Crea opinión y suscita defensores.

Es un saber universal a un triple nivel:

- Afecta a todos los hombres. Las grandes preguntas de la filosofía no interesan solo a los filósofos, sino a todo hombre.
- Es universal también porque la verdad es universal: lo que es verdad es verdad siempre, en todo momento y para todos los hombres.
- En tercer lugar es universal porque no hay ningún tema humano importante que se quede fuera del saber filosófico.

Es, como todo saber, un saber insuficiente. La filosofía no tiene la última palabra sobre la verdad. La explicación racional ni explica ni agota toda la realidad. La razón humana no puede alcanzar a explicar el misterio que nos habita y que nos rodea.

Es un saber que compromete doblemente. Por una parte, no se puede buscar la verdad de cualquier forma, no vale cualquier método. Por otra, no se pueden encontrar parcelas de la verdad y vivir como si no se las hubiera encontrado.

Es sabido que la palabra “filosofía”, cuando es traducida literalmente del griego, significa “amor a la sabiduría” o “anhelo de la sabiduría”. En Grecia se entiende por sabiduría el saber propio de los dioses, ellos son quienes tienen el conocimiento superior. Saben cómo han empezado a existir las cosas, saben por qué los hombres son como son y actúan de esta o de esta otra manera, etc. Los dioses lo saben todo y los hombres pueden llegar a participar de ese conocimiento. El amor a ese conocimiento y el conocimiento mismo, eso es la sabiduría. Según esto, el filósofo es un sabio. El que sabe por saber, no porque le haga falta para algo, sino por puro amor al saber, porque quiere conocer la verdad de las cosas importantes.

La filosofía comienza, como hemos visto, cuando el hombre se pregunta por cosas cuya respuesta no tiene a mano: ¿cuál es el origen del mundo y del hombre?, ¿de dónde venimos y adónde vamos?, ¿qué sentido tiene la vida?, ¿lo tiene la muerte?, ¿qué hay después de la muerte?, ¿cuál es la medida de mi propio ser?, etc. Estas preguntas no son exclusivas de los filósofos; invitan (y obligan) a todo hombre que se detenga y piense. Y ésta es la única condición necesaria: detenerse a pensar. Son las preguntas radicales, que muchas personas parecen rehuir y que de todas maneras surgen inevitablemente en circunstancias extraordinarias (las situaciones límites de las que hablaba M. Heidegger): la muerte de un ser querido, una enfermedad, la vuelta a la consciencia tras un coma, etc.

Es un hecho que los hombres conocemos pero, el hombre no es solo el ser que sabe, sino el que sabe que sabe (*homo sapiens sapiens*). Por eso puede explicarse, puede preguntarse y buscar respuestas, puede “dar razón” de lo que sabe. El animal también conoce de alguna manera, pero no se pregunta ni explica. Un perro, por ejemplo, “sabe” quién es su amo, “sabe” que le quiere, puede pedir su comida, su paseo o su juguete, pero no puede explicar eso que sabe, no puede ni preguntar, ni puede preguntarse algo. Al hombre, en cambio, le interesa todo, le cuestiona todo, le cuestiona la realidad porque sabe que, al menos en parte, puede conocerla y explicarla de manera inteligente, y al hacerlo puede conocerse y explicarse a sí mismo. Eso es lo propio de la filosofía.

El mito era un relato muy sencillo, con elementos mágicos, para explicar aquello que no se entendía. Era un saber generalizado y popular inmutable en el tiempo que no dejaba satisfechas a las mentes más despiertas. Sus explicaciones no convencían a los amantes de

la verdad. Al hombre no le basta con vivir, quiere saber también por qué vive y para qué vive. Es por eso que se suele decir que la filosofía apareció con Tales de Mileto siglos VII y VI a. de C, cuando los griegos abandonaron el mito para sustituirlo por el logos. Abandonaron la seguridad de lo inmutable para vivir en lo inconfortable de quien tiene cada mañana que reconstruir su casa.

La Filosofía tiene como objetivo principal la búsqueda de la verdad, no por su utilidad práctica, sino porque sin la verdad misma el hombre dejaría de ser hombre. No se interesa por el cómo es la realidad sino por la realidad misma, vista como un todo. A las ciencias les interesa cómo son las cosas, cómo funcionan, a la filosofía la esencia de las cosas, lo que las cosas son en sí mismas y en su relación con el todo del ser.

Pero, volvamos a nuestra pregunta ¿Para qué sirve la Filosofía? De todo lo anterior se desprende que el ser humano necesita hacer Filosofía para ser plenamente humano. La Filosofía nace en el momento en el que el ser humano comienza a plantearse las cuestiones fundamentales y también en los momentos de crisis en los cuales todo parece perder su sentido... Perdido en la noche el navegante recuerda que existen estrellas fijas, y que otros antes que él han hollado los mismos senderos existenciales. ¿Quiénes nos precedieron en la misma ruta, quizás nos legaron un mapa que nos acerque a nuestro humano destino, tan humano y tan destino como el de nuestros antepasados?

Si la filosofía se perdiera, desde un punto de vista tecnócrata y utilitario no se perdería nada. Como hemos visto, la filosofía no tiene ninguna utilidad especial en esta vida. Pero, desde otro punto de vista, en cambio, se pierde algo más importante que la vida misma: *aquello que hace que la vida sea vivida en coherencia con nuestra humanidad, que sea vivida dignamente*. Podemos acostumbrarnos a vivir sin justicia, sin verdad y sin belleza, pero surge inmediatamente la cuestión de si vivir así merece la pena; surge la rebeldía de buscar que lo humano, lo auténticamente humano venza, más allá de la frialdad burocrática del mal que se banaliza (Arendt, 1995). La filosofía es la única posibilidad que tenemos los seres humanos de comprender quasi la Verdad, la Justicia y la Belleza desaparecen de nuestro proyecto de humanidad y como sociedad, hemos dejado de ser hombres. Frente a la Verdad, somos iguales. Ante la Justicia, somos libres. Frente a la Belleza, descubrimos que sentimos lo mismo que los demás, y surge la fraternidad. Para eso sirve la filosofía: para entender qué significa la aventura humana de ser humanos con otros humanos.

### 1.3. Filosofía y Educación<sup>3</sup>

Demos ahora un paso más en nuestra reflexión. No olvidemos que esta disertación la hacemos en el marco de la Facultad de Ciencias de la Educación. Si como hemos dicho “hacer preguntas” y “hacerse preguntas” es innato en el ser humano surge la interrogación de saber ¿si se debe enseñar a filosofar en el marco de los estudios básicos?

Volvamos al origen histórico de la Filosofía. La ruptura con la sociedad griega antigua, jerarquizada, y el paso a un ideal de igualdad y de simetría condujo a una secularización del espacio político. El espacio horizontal del ágora en donde se encuentran los ciudadanos de todas las tribus, se opone al espacio vertical, religiosamente cualificado de la Acrópolis. La apertura de este espacio se produce al mismo tiempo que la instauración del debate contradictorio en los procesos judiciales, oponiéndose a la ceremonia de la ordalía y a las decisiones tomadas por los dioses o sus representantes. De esta transformación resulta una preeminencia de la palabra frente a todos los otros medios de acceso al poder o del ejercicio del mismo. La argumentación viene a ser un ideal de comunicación. No basta pensar, no basta hacerse preguntas, hay que argumentar. El hombre ideal es aquel que habla, discute, argumenta (por ejemplo, Sócrates). La democracia griega puede soportar todas las desigualdades (económicas, culturales, sociales) a excepción de una: la desigualdad frente a la palabra.

De ahí nace la invención de un arte nuevo: la retórica, entendida como el arte de convencer a partir de una argumentación sólida. Aristóteles, por ejemplo, distinguirá claramente entre lo que releva de la evidencia y de la demostración (dominio de la verdad, que comprende especialmente la lógica, las matemáticas, la metafísica, es decir todos los campos de conocimiento susceptibles de certeza rigurosa e irrefutable); y lo que releva de lo verosímil (dominio de la dialéctica y la retórica, que se aplica especialmente a los campos de la ética y la política). Desde entonces, la filosofía se desdobra; no podrá regirse a un método único, por ejemplo al de las ciencias matemáticas.

En este aspecto, Aristóteles se opone a Platón que consideraba que la filosofía tiene un solo modelo: el de la demostración matemática. La importancia política y moral de ese debate es muy importante. Si en efecto el modelo de toda reflexión filosófica son las matemáticas, o más generalmente la científicidad, entonces el poder pertenece de derecho

---

<sup>3</sup>En las siguientes páginas me inspiro entre otros de la obra de François Galichet que ha reflexionado mucho sobre la relación que existe entre la Filosofía y la Educación. Cfr. <http://philogalichet.fr/ouvrages-et-articles-de-francois-galichet/>.

al filósofo sabio, que domina todos los conocimientos necesarios para el arte de gobernar, y primeramente de gobernarse. Si en cambio hay lugar en la filosofía para la probabilidad y la interrogación más que para la demostración, todo ciudadano podrá participar, a la vez de las discusiones filosóficas y del gobierno, ya que él domina las reglas elementales del arte de convencer, es decir de la retórica.

Querer convencer no es informar al otro del punto de vista que uno tiene, no es un intercambio de opiniones, es querer hacer que el otro cambie de opinión y así obtener su adhesión, o al menos su comprensión. De ahí lo paradójico de la palabra argumentativa: por un lado, quiere la adhesión libre del otro, no puede contentarse de un acuerdo alcanzado por la fuerza o por la astucia, entonces hace todo para respetar y organizar esta libertad de asentimiento sin la cual la adhesión del otro no tiene valor. Pero por otro lado, quiere convencer ya que ella misma está convencida (de la justicia de la certeza de sus tesis) y ella debe convencerse de la necesidad absoluta de la adhesión del otro.

El dominio privilegiado de querer comprender se realiza, por ejemplo, en varios debates actuales de nuestra sociedad, por ejemplo, la pena de muerte, el aborto, la eutanasia, la bioética, etc; y se sitúa entre dos procedimientos que se niegan el uno al otro.

- a) Por una parte, la llamada a la necesidad demostrativa del razonamiento científico (racionalidad de tipo cartesiana): en ese caso, desarrollaría demostraciones irrefutables, pero accesibles solamente a las personas “competentes” (un razonamiento científico supone preconceptos y presupuestos) y desembocaría así sobre una forma de tecnocracia (el “gobierno de los expertos”).
- b) Por otra parte, el llamado a la seducción, el estetismo, el sentimiento, el hedonismo (como por ejemplo los mensajes publicitarios): en ese caso, se trataría de la persuasión más que de la argumentación, y se reduciría al manejo de técnicas de manipulación más o menos sofisticadas.

La noción de argumentación nos obliga entonces a operar una diferencia capital entre lo evidente y lo discutible: no se discute de lo evidente sea científico o afectivo. El debate filosófico se refiere por definición a aquello que no es evidente.

El problema de la educación y de la enseñanza filosófica, en esta óptica, no es solamente adquirir las competencias relativas al arte de argumentar (retórico y dialéctico); es también suscitar y animar la voluntad de convencer, es decir, no contentarse de coexistir con otro en la indiferencia y la tolerancia mutua, o el simple intercambio “desinteresado” de opiniones que constituyen la conversación mundana, sino, de experimentar el

desacuerdo con otro, frente a mis propias tesis como una distancia inadmisible, una dirigencia intolerable que exige ser superada con urgencia. Pero, esa superación se dará por la calidad de mis argumentos y no por la fuerza coercitiva que puedo infligir en los demás.

En este sentido, no es exagerado afirmar que hay en el método filosófico una pedagogía del vivir juntos, lo que llamamos hoy “ciudadanía”. Eso que caracteriza la ciudadanía no es ni la obediencia a una ley común (ya que esta obediencia existe también en las sociedades no democráticas), ni en la primacía del interés general sobre los intereses particulares (ya que el paso de éste al otro no nos hace salir de una perspectiva puramente utilitarista incompatible con la noción de ciudadanía), ni el ejercicio común del poder (ya que hay en las sociedades no occidentales, sobretudo africanas una preocupación del consenso una participación de todos en las decisiones). Lo que define la ciudadanía es el querer convencer, la exigencia pedagógica que hace que yo no pueda dejar a mi conciudadano en su error o en sus errores, y que yo deba a mí mismo como a él conducirlo a eso que yo considero como la sana razón. La ciudadanía cesa o degenera cuando esta voluntad de pedagogía desaparece o se degrada en simple coexistencia pacífica o en tolerancia recíproca (relativismo, multiculturalismo). No obstante es primeramente en y por la discusión filosófica que ese “querer convencer” se actualiza, y es en ese querer que se funda la vida en común, es decir la vida humana.

Ahora bien, nada en la educación tradicional prepara a ese acto de humanidad:

- La instrucción (historia, geografía, castellano, ciencia) da conocimientos y métodos, pero no educa en el ejercicio de presentar el porqué de lo que digo, creo, hago o siento. Se podría incluso decir que al contrario la acumulación de saberes, el reconocimiento de la complejidad de lo real, tienden a hacernos creer que todo está ya dicho.
- Las actividades llamadas socioeducativas (grupos, clubs) portan sobre dominios particulares y generalmente “concretos” (foto, danza, teatro, fútbol); no agrupan sino a gente interesada por esas actividades, habiendo de hecho entre ellos afinidades, al contrario de la vida en sociedad que porta sobre el hecho de vivir junto a quienes no he escogido.
- Los debates relativos a la vida de la clase o de la institución, notablemente a través de delegados y consejos, sitúan frecuentemente al alumno en situación reivindicativa, es decir, pedir y exigir frente a una autoridad más o menos soberana.

Una vez más solo el debate y la reflexión filosófica sobre las grandes preguntas metafísicas, políticas, económicas, sociales, pueden poner al menos virtualmente, a los estudiantes en la situación de ser parte de un todo. La divisa de la Revolución Francesa dice bien la necesidad imperativa que tenemos los seres humanos de construir una sociedad en la que todos encuentren un lugar que les permita construirse como seres humanos. Las palabras “libertad, igualdad, fraternidad” sólo tendrán sentido a partir de una educación que ponga a cada estudiante frente a sí mismo y frente a los demás en situación de responsabilidad, y eso sólo lo hace la filosofía. El análisis siguiente del alcance contemporáneo de esos conceptos nos servirá de síntesis de todo lo que hemos expuesto hasta aquí.

**Igualdad:** En la óptica tradicional en y por la educación, el saber es factor de igualdad. La idea es que un mínimo de saber es necesario para ser autónomo frente a los demás. Pero hoy día ese mínimo educativo es, en una sociedad como la nuestra, prácticamente asegurado a todos, el saber retoma y reencuentra una función principalmente discriminatoria e injusta. La escuela gratuita y obligatoria viene a ser un principio de poder y de dominación: en un mundo tecnológico, la distancia principal es, por una parte, entre los manipuladores de símbolos y, por otra, entre aquellos que son encerrados en las tareas manuales y repetitivas.

Hoy el principio de igualdad no puede ser encontrado en el saber sino en la ignorancia. Es en relación con las grandes preguntas metafísicas (la muerte, el origen del universo o de la vida) o a las grandes preguntas de la sociedad (la salud, el medio ambiente, la justicia) en la que somos todos iguales, sean cuales sean nuestras diferencias porque somos todos igualmente ignorantes. Los más sabios y los más inteligentes no saben más que nosotros sobre las grandes preguntas, y al extremo su saber no tiene peso, no interviene directamente en esas opciones fundamentales qué tengo que hacer yo y nadie más en mi lugar.

Practicar la filosofía desde la escuela es entonces poner en común nuestras ignorancias y por ellas, tomar conciencia de nuestra igualdad fundamental que solo puede justificar la igualdad política.

**Libertad.** (Arendt, 1995), en su artículo “*El pensar y las reflexiones morales*”, distingue, con Kant, pensamiento y conocimiento, razón e intelecto. El intelecto (o la inteligencia) es la capacidad para producir conocimientos ciertos y verificables; es decir, producir necesidad (deducciones lógicas o matemáticas, demostraciones científicas, etc.).

En el plano de la acción no puede sino generar determinismo: la ciencia y la técnica no cesan de producir “imperativos” ligados a las leyes mismas del pensamiento y de lo real. La razón o el pensamiento, al contrario, está ligada a la necesidad de comprender incluso lo incomprensible, de conocer incluso lo incognoscible. No puede entonces producir sino creencias; pero como estas creencias, por definición, no son ni evidentes ni necesarias, fundan la libertad, si se entiende por eso una capacidad de escapar aunque sea un poco a todo determinismo (págs. 114 - 116).

Al contrario del intelecto, el pensamiento y la razón deben poder ser actualizados en toda persona sana de espíritu, sin consideración de su erudición o de su ignorancia, su inteligencia o su estupidez. “Kant –a este respecto, casi el único entre los filósofos- estaba muy preocupado por las implicaciones morales de la opinión corriente, según la cual la filosofía es privilegio de unos pocos,” (Arendt, 1995, pág. 114) ya que la razón es también la facultad de distinguir el bien del mal. Sin embargo:

... la incapacidad de pensar no es estupidez; la podemos hallar en gente muy inteligente, y la maldad difícilmente es su causa, aunque solo sea porque la ausencia de pensamiento y la estupidez son fenómenos muchos más frecuentes que la maldad. El problema radica precisamente en el hecho de que para causar un gran mal no es necesario un mal corazón, fenómeno relativamente raro. Por tanto, en términos kantianos, para prevenir el mal, se necesitaría la filosofía, el ejercicio de la razón como facultad de pensamiento. (Arendt, 1995, pág. 115)

Se deduce de lo anterior, una vez más, que la facultad de pensar, distinta de la sed de conocimiento, debe ser atribuida a todo el mundo; no puede ser el privilegio de algunos., H. Arendt señala el hecho que como Aristóteles, Kant contrapone a un racionalismo binario y dicotómico una tripartición que deja lugar, al lado de una inteligencia lógica y científica, un pensamiento que actúa a través de creencias argumentadas y por consecuente llamando e implicando por así decir consubstancialmente la discusión filosófica para todos y por todos. La enseñanza o más bien la práctica universal de la filosofía condiciona la posibilidad misma de la libertad y de la inteligencia moral. Restringir la filosofía a nivel “superior” es ocultar las condiciones del mal: es bien sabido que la filosofía elitista de Heidegger no se opuso al nazismo, todo lo contrario (Farías, 1988). La filosofía no puede entonces restringir su público sin negarse a sí misma.

**Fraternidad.** Si filosofar es como lo hemos visto anteriormente, descubrirse afectados por las mismas preguntas fundamentales, sujetos a las mismas angustias delante de la muerte, el sufrimiento o el absurdo aparente de la vida, la fraternidad de la que se reclaman los hombres, no puede tampoco ignorar la reflexión filosófica en común desde la más tierna edad. Toda fraternidad no puede enraizarse sino en esta comunidad de ignorancia; la discusión filosófica entre pares hace surgir a la vez la alteridad irremediable de las creencias y su fragilidad común, que hace posible la relación y alimenta la reflexión colectiva. Somos hermanos por que caminamos juntos hacia la Verdad, la Belleza, el Bien y la Bondad...y es sólo en ese camino que tenemos la oportunidad de descubrirnos verdaderamente como hombres.

#### **1.4. Lineamientos curriculares de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico en el Bachillerato General Unificado.**

La reforma educativa que emprendió el estado ecuatoriano en el año 2011, asumió como eje central el principio del “aprender a aprender” y su correlato la “metacognición”. Se concretaron así esfuerzos anteriores de Reforma Curricular del Bachillerato como el promovido, por ejemplo, por la Universidad Andina que, entre otros aspectos, estableció las distinciones conceptuales entre aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales.

En 1996, Jacques Delors, preeminente intelectual francés, por pedido de la UNESCO, junto con otros destacados académicos de la época elaboraron un informe titulado “*La Educación encierra un tesoro*”, en el que plantearon una revisión profunda de los procesos educativos. En este estudio se propone como categoría conceptual cuatro pilares para fortalecer la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Estos postulados de carácter filosófico deben constituir todo proceso de innovación educativa.

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la

percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar... (pág. 34)

Esta propuesta educativa busca una inversión de roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante es el centro (sujeto - activo) de la educación, el docente en cambio es un instrumento (mediador - objeto) para que este proceso llegue a su efectividad. Esta inversión de roles no propugnan primeramente una transformación del sistema educativo, sino más bien un cambio en las relaciones. Si éstas no cambian en el aula, la estructura seguirá siendo la misma.

En el tema que nos ocupa es importante citar el estudio “*Filosofía, una escuela de la libertad*” (UNESCO, 2011) en la que se presentan datos y orientaciones sobre la enseñanza de la Filosofía a nivel mundial. En este informe, nuestro país ni siquiera aparece citado en cuanto a la enseñanza de la filosofía en la escuela, pero en cambio aparecemos como uno de los pocos países en Latinoamérica en los que la filosofía es una materia obligatoria en el bachillerato. En este estudio se pone de relieve el asombro de los niños cuando se enfrentan a las preguntas despertadas por su encuentro con un pensamiento reflexivo; y nos permite entender el inmenso valor de dar a los niños la oportunidad y el espacio de abordar las cuestiones de naturaleza filosófica, incluyendo las metafísicas, a las que la ciencia no puede encontrar respuestas. Además, se constata la fuerza pedagógica de la enseñanza de la filosofía en los adolescentes, justo cuando su personalidad intenta construirse. Tenemos en definitiva en este estudio una idea precisa sobre los recursos infinitos de la filosofía en la construcción de una sociedad más humana. Lo que se espera con la didáctica de la filosofía no es solamente que los estudiantes realicen producciones escritas y orales, desarrollen la comprensión lectora, el pensamiento crítico, creativo y sobretodo social sino también que adquieran la capacidad de resolver los problemas de la vida cotidiana con una perspectiva más amplia y sistemática.

En estrecha relación con lo anterior encontramos que el MINEDUC, a través de los lineamientos curriculares de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico para el Bachillerato General Unificado, establece que “*en este nivel educativo, no se trata de iniciar a los estudiantes en un estudio destinado a futuros filósofos, sino de aproximarlos a una filosofía que debe ser asequible para sujetos no filósofos*”. Desde esta perspectiva se

podría afirmar que *“la filosofía está al servicio de desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado sobre las cuestiones fundamentales de la existencia, la vida y la sociedad”*. Sin embargo, menciona que *“la tradición docente en esta disciplina ha reducido la enseñanza de la filosofía a la lectura y al análisis de textos filosóficos o a la historia de la filosofía”*.(2013).

No se trata de negar todo recurso a los textos de la tradición filosófica o a su historia, sino de evitar que estos escondan los problemas que se encuentran al origen de su propia producción. Son estos problemas que deben ser comprensibles y pertinentes para el estudiante. Detrás del texto, la pregunta, y más allá de la pregunta, la problemática. En conclusión, los textos deberían ser un pretexto para el ejercicio intelectual, para una reflexión sobre cuestiones fundamentales, nunca un fin en sí mismos, peor aún una camisa de fuerza que solo pretenda llenar la cabeza de los estudiantes de meros conocimientos sin ninguna reflexión<sup>4</sup>. Por otro lado, nos indica que

...el ejercicio del filosofar se relaciona estrechamente con la capacidad de preguntar, y las preguntas solo pueden plantearse ante algún contenido. La pregunta no puede nacer de la pura ignorancia. La pregunta surge desde lo que se sabe o desde lo que se cree saber, porque ese saber parece insuficiente o dudoso”(2013).

La denominada crisis de la adolescencia requiere la presencia de la filosofía como uno de los saberes necesarios en el proceso de formación de los jóvenes, por varios motivos: para el estudiante el enfrentarse con los problemas abordados por la filosofía le permite crecer intelectual y afectivamente; le permite construir su pensamiento, buscar el conocimiento y considerarlo como valioso en sí mismo y desde ese saber y la madurez conseguida en la indagación se contribuye con la formación de ciudadanos.

La presencia de la filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas. Eso significa que las clases de filosofía y los temas que en ellas se discuten deben ser el espacio apropiado para que la experiencia del pensar sobre los temas más universales se haga particular en la alteridad concreta del otro.

La filosofía nos ayuda a tomar conciencia del mundo en que nos encontramos, interrogándonos acerca de él nos permite conocer nuestra realidad desde una perspectiva universal y compleja y propone vías para resolver los graves problemas que nos aquejan. Al ser preguntas inconclusas el motor que dinamiza las clases, ellas se abordan

---

<sup>4</sup>Decía Platón: *“Todo depende del comienzo, sobre todo tratándose de los niños, porque en esta edad su alma, aún tierna, recibe fácilmente todas las impresiones que se quiera”* ( 2006; pp. 123)

colectivamente, siendo el diálogo un encuentro inteligente en la búsqueda del conocimiento. Tenemos, pues, la filosofía como ejercicio dinamizador del conocimiento en la educación, como animadora de la comunicación entre los diversos ámbitos de la razón, éste es su mejor lugar, para lograr un diálogo valioso, respetuoso y productivo en ideas y conocimiento, hay tres momentos que permiten que el objetivo de la discusión filosófica tenga frutos.

La argumentación tiene estructuras distintas: primeramente, las que definen la forma interna de los argumentos y sus relaciones lógicas, como segundo momento, las de la concertación con base en los mejores argumentos y finalmente, las de una situación ideal de habla especialmente inmunizada contra la represión y la desigualdad (Hoyos Valdés, 2010, pág. 107).

Las exigencias de presentar en forma coherente y lógica las ideas, aceptar los mejores argumentos y ayudar a desarrollarlos, así como defender un diálogo inclusivo, respetuoso y cuidadoso sin involucrar prácticas autoritarias, son condiciones de posibilidad para que el saber filosófico pueda desarrollarse.

En los lineamientos curriculares de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico (MINEDUC, 2013), se menciona que el término “filosofar” es en su esencia, “*pensar críticamente*”, es así que el mismo documento señala en qué consiste esta facultad:

- Someter a examen lo que se sabe; preguntarse por cómo se ha obtenido ese saber, cómo se ha llegado a él, y qué es lo que le da confiabilidad.
- Buscar y formular argumentos para asumir o refutar lo que se sabe o piensa.
- Organizar racionalmente las informaciones o datos, aceptando unos y rechazando otros, e intentando armonizar el punto de vista de subjetivo con puntos de vista más objetivos e intersubjetivos.
- Cuestionar las creencias infundadas, los prejuicios, y tratar de sustituirlos por ideas argumentalmente sostenibles.
- Descubrir los errores en los diversos planteamientos que pueden darse sobre un tema determinado y señalar las inconsistencias.
- Valorar las ideas que tienen mejores argumentos a favor y las que resisten la prueba de las objeciones.
- Cuestionar la realidad como algo inmutable y preguntarse por los procesos de producción de lo real.
- Dotar de pasado y futuro a los acontecimientos o hechos, situándolos en la historia, reconstruyendo procesos allí donde solo se muestran sucesos que parecen aislados.
- Pensar acerca del proceso mismo de pensamiento, acerca de la naturaleza de las propias creencias y de cómo estas creencias influyen en las experiencias diarias.(pág. 4)

Es decir, la filosofía es más que un trabajo académico. Por las características de los problemas que trabaja y por el desarrollo que les da, constituye una de las experiencias de

formación en las que el estudiante puede participar de manera más evidente como agente de su propia educación. Esto es posible debido a que los jóvenes pueden explorar diversos caminos sin tener que llegar obligatoriamente a un lugar determinado de antemano. La filosofía como práctica pedagógica presenta unas exigencias específicas que pueden ser introducidas sin perder el horizonte principal de la educación media, que es la formación de la personalidad del estudiante.

La enseñanza de esta disciplina (...) debe servir de preparación para iniciarse en la actividad de pensamiento libre y responsable (...) Enseñar al alumno a pensar es, fundamentalmente, ayudarlo a formar su personalidad entendiendo por ésta (...) la afirmación de lo que el individuo es según la auténtica libertad y responsabilidad (...) la filosofía está basada en el diálogo auténtico, en sentido socrático, que no es sólo el intercambio de opiniones, sino la respetuosa actitud de búsqueda de una verdad común (...) Este diálogo, además, debe constituir una apertura hacia la historia del espíritu. (Arpini de Márquez, 1988, pág. 9)

La filosofía es un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo. Para esto es necesario que el ejercicio filosófico pueda liberarse del afán de especialización y de utilidad inmediata del conocimiento propias de nuestra época. Por su naturaleza la filosofía es un saber universal no sólo por relacionarse con todos los campos de conocimiento sino por su aspiración a la totalidad en la búsqueda del sentido racional de la realidad natural, social, cultural e histórica.

La filosofía implica libertad de pensamiento y de palabra; proporciona instrumentos para el empleo de una buena argumentación; fomenta la igualdad; el respeto al pluralismo; plantea la duda metódica sobre los grandes problemas; realiza una crítica a los poderes establecidos; forma espíritus libres y reflexivos como antídoto al fanatismo; contribuye a la formación del ciudadano ejercitando su capacidad de juicio. Por tanto, la filosofía es parte esencial de la educación del ser humano del mañana como bien lo propone la UNESCO.

## 2. EL PROGRAMA “FILOSOFÍA PARA NIÑOS”

### 2.1. Currículo de “Filosofía para Niños” (FpN).

Como lo expresamos en el capítulo anterior, el pensamiento filosófico implica, por una parte, valorar ideas y argumentos, y por otra, tener esa capacidad de asombro y duda muy necesarios para desarrollar una conciencia más objetiva y sobretodo una incesante crítica hacia nosotros mismos y hacia todo cuanto nos rodea. Es por eso que ahora centraremos nuestra atención en el programa de “*Filosofía para Niños*”, creado por Matthew Lipman y que surge al final de la década de los setenta, en Nueva Jersey (USA)<sup>5</sup>.

M. Lipman, profesor en la Universidad de Columbia (Nueva York), en una de sus clases quedó perplejo por la escasa capacidad de argumentación racional y de diálogo que mostraban sus estudiantes ante una discusión filosófica. Esta situación lo llevó a definir el núcleo central de su programa considerando que si la educación debe desarrollar en los estudiantes esa capacidad de razonamiento eso se debe efectivizarse antes de que lleguen a la universidad; llegando a la conclusión práctica de que trataría de enseñar a pensar a los niños, a partir de los 3 años, utilizando una metodología basada en la escucha.

Para M. Lipman, si queremos que los niños desarrollen adecuadamente la capacidad de razonar de forma crítica, creativa y cooperativa (dialógica) es necesario hacer filosofía con ellos. El afirma que: “*la educación debe servir para fortalecer las capacidades de razonamiento y de juicio, y también para introducir los grandes valores y conceptos de la cultura*”(Mora, 1999, pág. 153). Para él, si bien es cierto que todas las asignaturas presuponen que los estudiantes saben razonar, investigar y formar conceptos, se sabe que no es así en la realidad. La pregunta es entonces, ¿de qué manera los maestros pueden ayudarles a adquirir esas destrezas que les permitirá no solamente obtener un título académico sino que los preparará para la vida?

Este programa de enseñar a pensar, intenta promover en el alumno tanto las habilidades básicas de pensamiento crítico y creativo como una serie de componentes afectivos. El enfoque que utiliza M. Lipman es el filosófico y su base teórica ha sido influenciada por autores como Charles S. Peirce, George H. Mead, Josiah Royce, Justus Buchler y Jhon Dewey, este último siendo uno de los más fuertes para la composición de su programa en los ámbitos ontológico, epistemológico, estético, ético y político. Otros

---

<sup>5</sup> Para una bibliografía completa sobre FpN cfr. <http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/3d.pdf>

autores como Martin Buber y Lev S. Vygotsky contribuyeron significativamente a su antropología filosófica y su concepción del desarrollo humano en sus primeras etapas de vida.

En su propuesta M. Lipman adopta como fundamentales los derechos expresados en la declaración de los “Derechos de los niños y niñas” de las Naciones Unidas, tales como el derecho a:

- La libertad de opinión y pensamiento (artículo 12).
- La libertad de expresión (artículo 14).

De hecho, como lo hemos visto, la UNESCO resalta la importancia de la enseñanza de la filosofía como un aspecto que determina el crecimiento moral e intelectual de los niños y jóvenes de las escuelas básicas, medias y superiores. Lamentablemente, como ya lo dijimos antes, la transmisión de esta disciplina se la ha reducido a una mera historia de la filosofía o en el mejor de los casos a la lectura y análisis de textos filosóficos.

El programa de FpN responde a estos cuestionamientos ya que contiene un curriculum completo que permite desarrollar técnicas para perfeccionar la calidad de razonamiento dirigiendo la reflexión hacia problemáticas que fueron del pasado pero que siguen siendo actuales. La herramienta principal son las novelas, manuales de apoyo para los docentes y la creación de comunidades de investigación. Novelas que hacen que los niños lectores se identifiquen con un personaje, y vayan no sólo haciendo suyas las preguntas de los personajes, sino que tomen conciencia que esas preguntas ya fueron formuladas de alguna manera por ellos mismos. No son invitados a memorizar conceptos, sino a pensar en libertad. El programa cuenta con una serie de materiales creados expresamente para ser usados en las aulas desde la educación inicial hasta el bachillerato, y también en la educación de adultos.

M. Lipman pensó que tal vez uno de los problemas que había que afrontar para conseguir que los adolescentes adoptaran hábitos de pensamiento lógico era hacerles superar el prejuicio de que la Lógica es un conocimiento abstracto y difícil de aprender. Para ello era preciso mostrar, a través de ejemplos y relatos basados en la vida cotidiana, que en realidad es mucho mejor pensar con orden y rigor lógico que de un modo desordenado y arbitrario. Fue así que escribió su primera novela en la que los personajes se preguntan cómo pensar correctamente, y poco a poco descubren por sí mismos las leyes de la lógica, al tiempo que se plantean una serie de cuestiones típicamente filosóficas (la mente, la cultura, la moral, la belleza, la ciencia, Dios, etc.), a

esta novela la llamó: “*El Descubrimiento de Harry*”, ésta fue dirigida para niños de entre los 10 a 12 años que van así descubriendo la lógica aristotélica. Para ello contó con la colaboración de un pequeño grupo de maestras y maestros que trataron de enseñar nociones elementales de Lógica a niños y niñas de unos doce años. Pero M. Lipman cayó en la cuenta de que si los maestros y maestras no estaban bien entrenados en las cuestiones de Lógica y en el método activo que implica el uso de la novela, los resultados no podían ser satisfactorios. En consecuencia,

... empezó a diseñar un plan para formar a dichos maestros en el uso de la novela. De este modo, pronto contó con un equipo de trabajo dispuesto a buscar fórmulas para mejorar las habilidades de pensamiento de los niños y niñas de Primaria y de Secundaria. (Valdéz, 2010, pág. 2)

Es en 1968 cuando pone en marcha su proyecto de trabajo en una escuela de los suburbios de New Jersey, con un séptimo grado heterogéneo, por razones prácticas, decide trabajar su novela por capítulos, completando un total de 17 y discutir, a partir de la lectura de los mismos, en diferentes clases, dos veces por semana, los temas tratados en esos capítulos. En el transcurso de la experiencia con la implementación de este programa, según el mismo M. Lipman, muchos de los niños habían avanzado en su edad mental. Las conclusiones a partir de la investigación giraron en torno a la necesidad de generalizar la experiencia a las otras áreas de aprendizaje, de reforzar los cambios logrados y dar una estructura didáctica al trabajo desarrollado para que pueda ser aplicado por otros docentes.

Cuatro años más tarde creó con Ann Sharp el *Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños* (Montclair State University, New Jersey) desde donde comenzaron a publicar libros y manuales para docentes. El programa se fue expandiendo en el año de 1974, aplicando esta metodología para entonces ya mejorada en otros países, como Polonia, Rumania, Bulgaria, Holanda, Rusia, España, Australia, y en 25 años se generalizó su implementación en más de 30 países.

En la actualidad existe un único curriculum de Filosofía para Niños, el mismo que fue establecido por el *Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños*, o Institute for the advancement of philosophy for children (IAPC). Actualmente esta metodología se aplica en miles de escuelas de todo el mundo. Es el análisis de este programa que nos puede ayudar a comprender cómo se puede introducir la filosofía en niños de preescolar y graduar esta enseñanza hasta llegar a impartirla en un joven de 18 años o más.

El programa de FpN, está formado por siete novelas con sus respectivos manuales para el profesor, las mismas que están divididas en grupos de edades, con el fin de impartir de manera sencilla la filosofía en cada niño en base a su edad, ya que no es lo mismo impartir filosofía a un niño de 7 años que poco comprenderá de esta disciplina, que a un niño con un desarrollo pensante más amplio como es uno de 12 o 13 años.

**Cuadro 1**  
Currículum tradicional de Filosofía para Niños.

<b>Libro del alumno</b>	<b>Libro de apoyo para el docente</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Curso</b>	<b>Edad</b>	<b>Margen de flexibilidad</b>
HOSPITAL DE MUÑECAS	Poner nuestros pensamientos en orden	Introducción	Lógica inicial	Ed. Inicial	3-4	3 - 5
ELFIE	Descubriendo mi propia experiencia	Introducción	Conocimiento de uno mismo.	Pre básica	5-6	5-7
KIO Y GUS	Asómbrense ante el mundo	Filosofía de la naturaleza	Conocimiento del entorno.	1° y 2° de básica	7-8	7-11
PIXIE	En busca del sentido	Filosofía del lenguaje	El lenguaje, el cuerpo, la amistad, la creatividad.	3° y 4° de básica	9-10	6-10
HARRY	Investigación filosófica	Lógica	Lógica y temas filosóficos variados.	5° a 8° de básica	11-13	9-14
LISA	Investigación ética	Ética	Investigación Ética.	Básica Superior/ Bachillerato	12-18	12-18
SUKI	Escribir: cómo y por qué	Estética	Reflexión Estética: Literatura y arte.	Básica Superior/ Bachillerato	14-18	12-18
MARK	Investigación social	Filosofía política	La sociedad, las leyes, la democracia.	Bachillerato	15-18	12-18

*Autor: M. Lipman*

**Cuadro 2**

Currículo creado en Argentina. Este tiene libros originales de Lipman y de Accorinti.

<b>Libro del alumno</b>	<b>Libro de apoyo para el docente</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Curso</b>	<b>Edad</b>	<b>Margen de flexibilidad</b>
EL CARTERO SIMPÁTICO	Manual de acompañamiento	Introducción	Lógica inicial	Ed. Inicial	3-4	3 - 5
REBECA	Descubriendo mi propia experiencia	Introducción	Conocimiento de uno mismo.	Pre básica	5-6	5-7
KIO Y GUS	Asómbrense ante el mundo	Filosofía de la naturaleza	Conocimiento del entorno.	1° y 2° de básica	7-8	7-11
PIXI	En busca del sentido	Filosofía del lenguaje	El lenguaje, el cuerpo, la amistad, la creatividad.	3° a 6° de básica	9-10	9-11
HISTORIA PARA PENSAR I	Investigación ética y social	Ética y Ciencias Sociales	Lógica y temas filosóficos variados.	3° a 8° de básica	9-13	9-14
HISTORIA PARA PENSAR II	Libro de apoyo para el docente	Varias		4° a 8 de básica	9-13	9-14
LISA	Investigación ética	Ética	Investigación Ética.	Básica Superior/ Bachillerato	12-18	10-18
SUKI	Escribir: cómo y por qué	Estética	Reflexión Estética: Literatura y arte.	Básica Superior/ Bachillerato	12-18	11-18
SIMÓN	Libro de apoyo para el docente	Ética	La sociedad, las leyes, la democracia.	Bachillerato	14-18	12-18
CIUDAD DORADA	Libro de apoyo para el docente	Varias		Bachillerato	14-18	14-18

*Autor: M. Lipman y otros autores de Argentina.*

## 2.2. Para qué – por qué “Filosofía para Niños”.

Así como M. Lipman estaba convencido de la potencialidad de la filosofía para transformar la educación a la cual nos hemos acostumbrado desde tiempos remotos, nosotros también debemos convencernos de que no hay mejor oportunidad que la infancia para empezar a desarrollar un proceso educativo tan novedoso como el que él propuso en 1968. Incluir a la filosofía en el currículo, desde la etapa de educación infantil, y adaptar la metodología de la comunidad de investigación e indagación filosófica en todas las materias, constituyen las propuestas específicas y diferenciadas de un programa y de un proyecto educativo que tiene como objetivo enseñar a los niños a pensar por sí mismo, a sentir y a vivir de un modo riguroso, crítico, creativo y solidario.

Por ende, creemos importante tener este mismo convencimiento de poder transformar la educación a la que muchos nos hemos acostumbrado, es decir, romper paradigmas y convertir el aula en una comunidad de diálogo. Los estudiantes se ejercitan desde pequeños como sujetos activos de su propio aprendizaje, en la realización de un pensamiento complejo, capaz de dar sentido a la multiplicidad y diversidad de la experiencia humana en su relación con el mundo, y participan, a su vez, activamente en las tareas colectivas de construcción de formas razonables de convivencia.

Sabemos también que muchos consideran erróneamente a la filosofía, como una actividad únicamente de personas mayores, y se piensa que la filosofía y la infancia se excluyen mutuamente, sin embargo, mediante varios estudios se ha determinado que la sociedad ignora auténticas manifestaciones de razonamiento filosófico que aparecen desde edades muy tempranas.

Según M. Lipman, ignoramos virtualmente la necesidad que tienen los niños de ser incitados y apoyados para desarrollar sus capacidades filosóficas, y luego sacamos la conclusión, de que la filosofía es por definición ‘inadecuada para la gente joven’ que no tienen talento para ella”, ni mucho menos les interesa. (1998b, pág. 138). Hay que considerar como una transformación educativa el hecho de que los niños poco a poco aprendan a pensar por su propia cuenta, y no simplemente que cada vez su manera de ver la vida se parezca más a la forma en que los adultos la vemos. Recalca M. Lipman que

... este moderno proceso educativo, nos brinda la oportunidad de tener un futuro mejor al que tenemos ahora, (siendo esto) una de las maneras en que el profesor aporte con una sociedad pasiva donde la conversación, y el respeto mutuo sean armas poderosas en contra de la tiranía en la que

vivimos actualmente, los niños se enriquecerían no solo de valores personales, sino sociales, y más haya de aprenderlos, los pondrían en práctica en su cotidianidad. (1998b, pág. 140)

El programa de filosofía para niños, es un proyecto educativo que pretende convertir el aula en un laboratorio de racionalidad. Los niños no solo aprenden, como es común en toda institución educativa, sino que también investigan, ensayan y practican entre ellos las maneras apropiadas de vivir de una manera razonable. Una de las funciones que tradicionalmente ha venido desempeñando la filosofía es la analítica, es decir someter a crítica los criterios y las normas empleadas en las demás disciplinas o en nuestra propia vida cotidiana para establecer la validez y la corrección de nuestros conocimientos y actos. Mediante la aplicación de la filosofía al curriculum escolar, los niños podrán por su propia cuenta, escoger lo bueno de lo malo de una forma independiente, en este sentido, podemos decir que *“los niños son también filósofos en la medida en que se cuestionan los criterios que la sociedad les proporciona para determinar la validez y la corrección de sus creencias y acciones.”*(Miranda Alonso, 2007)

### **2.3. Fines y objetivos del programa FpN.**

Cuando M. Lipman inició el programa de FpN, lo hizo pensando en un solo objetivo, “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”. Junto con Ann Margaret Sharp construyeron los propósitos de este nuevo proyecto educativo que de manera sintética podemos sintetizarlos de la siguiente forma:

#### **a. Desarrollo de la capacidad de razonar.**

El sendero de la racionalidad no es un sendero sencillo. Los seres humanos primitivos deben haber sido poco a poco conscientes de la diferencia que existe entre un buen y un mal razonamiento. Como dice M. Lipman,

... es poco probable que el razonamiento sea algo privativo de los humanos. Lo que parece más plausible es que los humanos descubrieron sus propias capacidades de descubrir, explorar e inferir. Que inventaran instrumentos fue quizás menos importante que el hecho de que descubrieran que tenían la capacidad de inventar instrumentos y muchas cosas más. Que inventaran el lenguaje fue quizás un hecho menos significativo que el que lo emplearan para analizar, discutir, reflexionar y especular, actividades todas ellas que a continuación ampliaron y reforzaron los lenguajes que habían inventado (1998b, pág. 131).

La coherencia es sólo una de las características en las que insiste una educación con una orientación filosófica. Se ayuda a los estudiantes cuando *“logran percibir conexiones, cuando practican el agrupar y clasificar”* (Lipman M. , 1998b, pág. 133)partiendo siempre con ejemplos de la vida cotidiana en donde realmente se hace vida esta capacidad de integrar lo que en la vida y en la realidad aparece disperso.

A partir de esto nace la siguiente incógnita: ¿cuándo empieza realmente el niño a razonar filosóficamente? Pues como hemos visto al ser animales racionales tenemos innata la capacidad de razonamiento. M. Lipman responde que *“si bien toda actividad filosófica implica el razonamiento, no todo el que razona está involucrado en una actividad filosófica. Los niños empiezan a pensar filosóficamente cuando empiezan a preguntar ¿por qué?”* (1998b, pág. 135)

Sin lugar a dudas la pregunta “¿por qué?” es una de las favoritas de los niños más pequeños. Pero aunque parezca innato en ellos, hacer que logren comprender sus usos no es trabajo sencillo. Por lo general, *“se está de acuerdo en atribuir dos funciones principales a la pregunta “¿Por qué?”. La primera es descubrir una explicación causal; la segunda es definir una finalidad.”* (Lipman M. , 1998b, pág. 135)

Por otro lado, nuestra cultura define la inteligencia como *“la capacidad de responder preguntas más que por la capacidad de plantearlas (...), no es extraño que normalmente se piense que la filosofía y la infancia se excluyen mutuamente”* (Lipman M. , 1998b, pág. 138). Tradicionalmente se ha considerado la filosofía como un estudio para gente adulta. Pero ignoramos que las auténticas manifestaciones de razonamiento filosófico fluyen en la infancia, y es por ello que muchos llegan a la conclusión de que *“la filosofía es por definición inadecuada para la gente joven”* (Lipman M. , 1998b, pág. 138). Frecuentemente dice M. Lipman,

... medimos las capacidades de los niños para hacer cosas que nosotros queremos que hagan, en lugar de valorar sus capacidades para hacer lo que ellos quieren hacer”(...) El trabajo de los docentes “no se basa en que nuestros estudiantes se sintonicen estrictamente con la perspectiva que nosotros tenemos de la realidad, sino más bien, debemos buscar que exploren sus propios pensamientos y experiencias a través del uso de técnicas filosóficas. (1998b, pág. 140)

### **b. Desarrollo de la creatividad.**

En la educación tradicional se piensa, como regla general, que para adquirir un pensamiento estructuralmente lógico se debe suprimir la espontaneidad y la imaginación ya que éstas no ayudan a alcanzar este tipo de destrezas.

M. Lipman menciona que, *“el planteamiento adoptado por el programa de FpN da por supuesto todo lo contrario, puesto que el pensamiento lógico solo se puede estimular por medio de la actividad creativa y, a la inversa, que la creatividad solo puede ser espoleada con el desarrollo de la capacidad lógica”*. (1998b, pág. 143). En otras palabras, ayudar a los niños a crecer significa que en cada etapa se debe diseñar desafíos apropiados para cada una. Ser un creador de una obra de arte es estar implicado en la organización de las partes de un todo. Es obvio que, sin sensibilidad para esta característica esencial de las obras de arte se puede dificultar muchísimo el desarrollo de las capacidades creativas del niño. Debemos insistir en que los niños más pequeños, entre los dos y los siete años, muestran una gran habilidad en el manejo de relaciones parte-todo, habilidad que desgraciadamente tiende a perderse según van avanzando hacia la pre-adolescencia

### **c. Crecimiento personal e impersonal**

Este indispensable objetivo, menciona M. Lipman, *“implica un diálogo sobre temas y conceptos con los que los niños están luchando para darles sentido, a lo que se añade el situar al niño ante perspectivas alternativas que han sido elaboradas por filósofos de tiempos pasados”* (1998b, pág. 164). Se pide a los niños que sean naturales, es decir que sean ellos mismos.

El niño siente el lenguaje y los conceptos que emplean los adultos cuando le presentan una concepción del mundo o cuando le ofrecen unas orientaciones sobre cómo debería actuar en ese mundo. FpN toma en serio animar a los niños para que piensen por sí mismos y les impulsa a descubrir los rudimentos de su propia filosofía de vida. Al hacer esto, ayuda a los niños a desarrollar un sentido más sólido de sus propias vidas.

### **d. Desarrollo de la comprensión ética.**

Para FpN un planteamiento filosófico de la ética *“es aquel que insiste en el método de la investigación ética más que en las reglas morales específicas de un grupo concreto de adultos”* (Lipman M. , 1998b, pág. 145). El profesor de filosofía asume por una parte, que conseguir que los niños razonen de forma rigurosa sobre cuestiones a las que se puede

aplicar la lógica será de gran ayuda para la solución de los problemas humanos, incluidos los problemas éticos. Del mismo modo, cree que sin una clara conciencia de la dimensión metafísica, epistemológica, estética entre otras dimensiones propias de la experiencia humana, la investigación ética carecería de solidez.

De alguna manera, hay que animar a los estudiantes a que caigan en cuenta de la importancia que tiene llegar a juicios morales bien fundados. Pero para llegar a ello, necesitamos que haya el desarrollo de una sensibilidad, de un interés y de un cuidado ético. Por tanto, nos dice M. Lipman: *“cuando se presenta la ética en el contexto de Filosofía para Niños, está totalmente interesada no en inculcar reglas morales o pretendidos principios morales, sino en familiarizar al estudiante con la práctica de la investigación moral”*. (1998b, pág. 145)

Una de las más valiosas consecuencias secundarias de la comunicación en clase es precisamente este incremento de la *sensibilidad*. No es bueno enseñar a los niños normas sociales si son tan insensibles que no van a ser capaces de darse cuenta de cuándo y cómo tienen que utilizarlas. Si no se estimula y aguijonea la sensibilidad interpersonal como un *prerrequisito* del desarrollo social del niño, estaremos de alguna manera poniendo obstáculos a ese desarrollo social. (Lipman M. , 1998b, pág. 146)

Al animar a los niños a que desarrollen la comprensión ética, debemos ayudarles a descubrir las relaciones que existen entre lo que se proponen hacer y las situaciones en las que se proponen hacerlo. Se les debe incitar a que se fijen en las relaciones como se fijarían en cualquier elemento parcial para opinar si es apropiado en un conjunto más amplio. Así se debe sensibilizar a los niños ante los aspectos éticos de una situación de tal manera que empiecen a sentir que lo que van hacer es o no apropiado cuando se están preparando para actuar.

Gracias a este programa, en los sitios en donde se ha puesto en práctica, *“se ha elevado la sensibilidad y el juicio, es muy probable que el programa haya servido no simplemente para acelerar el crecimiento de los niños, sino para ampliar su real capacidad de crecer”*. (Lipman M. , 1998b, pág. 146)

Por otro lado el programa de Filosofía para Niños tiene como fines los siguientes puntos:

- **Descubrir alternativas.**

En pocas palabras, “descubrir alternativas” significa, tener en cuenta todas las posibilidades. M. Lipman dice que, *“lo importante es darle a los niños la posibilidad de practicar un examen de las situaciones en el que se busquen soluciones alternativas que vistas de otro modo podrían ser pasadas por alto, no importa si no son las mejores opciones pero son muy válidas en esos momentos”*. (1998b, pág. 150)

- **Descubrir la imparcialidad.**

Otra de los fines que busca FpN es hacer que los estudiantes descubran la imparcialidad. Por un lado, los adultos, *“somos ciertamente conscientes de que con frecuencia somos más parciales que imparciales*. (1998b, pág. 150) Pero se debe tomar en cuenta de que existen situaciones que exigen la parcialidad, pero hay otras en las que la parcialidad es totalmente negativa. No sería ético, dice M. Lipman, *“ver a un juez que fuese parcial, o un árbitro de fútbol siendo tan parcial que el juego se torne violento”* (1998b, pág. 150). Pero, por otro lado, el problema o cuestionamiento radica en distinguir cuándo se debe ser parcial y cuando no. La dificultad consiste *“en que la gente es parcial con bastante facilidad, pero les cuesta mucho aprender a ser imparciales”* (1998b, pág. 150).

Existe una situación en la que la imparcialidad es especialmente apropiada. Se trata de la situación en la que estás intentando comprender algo y para lograrlo empiezas intentando entenderlo exclusivamente desde tu propio punto de vista. Por otro lado, nos dice M. Lipman,

... es importante enseñar a los niños a que presten atención a algunas situaciones que han vivido otras personas. Y a partir de ello, logren cuestionar sus propios juicios. Superando poco a poco su propia valoración original y parcial de cualquier situación para poder ser más objetivo e imparcial (1998b, pág. 151).

- **Descubrir la coherencia verbal.**

Se debe alentar a los niños a que utilicen las palabras con cuidado desde que son muy pequeños. Se les debe mostrar cómo puede cambiar el significado de las palabras situadas en una afirmación o en un párrafo. *“Existen incoherencias verbales pero a la vez, existen incoherencias entre las palabras y las acciones y entre las acciones solas. Enseñar a reconocer las incoherencias verbales puede animar a los niños a que perciban las incoherencias que afectan las acciones”*. (Lipman M. , 1998b, pág. 154).

- **Descubrir la capacidad de ofrecer razones en lugar de creencias.**

Es evidente, que muchas de nuestras acciones y pensamientos dependen de nuestras creencias. M. Lipman propone la siguiente metáfora para comprender lo antes mencionado, él nos dice: *“vas a la escuela todos los días porque crees que seguirá allí y vuelves a casa todos los días porque crees que tu casa sigue en su sitio.”* (1998b, pág. 156). Lo que nos quiere decir M. Lipman es que no haríamos muchas de las cosas que hacemos habitualmente si no fuera porque creemos que las cosas son como son, tenemos una cierta seguridad ciega de que ciertas cosas son así y no necesitan ningún tipo de cuestionamiento, pero el estudiante debe adquirir la capacidad de preguntarse incluso por aquello que parece evidente.

Para llegar a reconocer que los estudiantes son capaces de pensar de una manera más sólida, son imprescindibles, tres razones claras. En primer lugar, dice M. Lipman, *“es bueno saber que tus creencias son sólidas y fiables, porque todos los días tienes que actuar basándote en ellas”*. En segundo lugar, en una discusión, *“es posible que se pongan a prueba tus creencias”*. En otras palabras, se pedirá razones y argumentos y no frases construidas. Gracias a las discusiones en el aula el estudiante estará preparado para responder a esas exigencias. Por último, *“puedes tener buenas razones para una creencia concreta, pero pueden ser todavía insuficientes para creerlo así. Es difícil decir cuántas razones son necesarias para considerarlas suficientes, pero, obviamente, cuantas más tengas, mejor.”* (Lipman M. , 1998b, pág. 157)

- **Descubrir situaciones.**

No cabe duda, menciona Lipman *“de que en una situación en la que es necesario elegir, el niño debería ser capaz de hacer su elección de la forma más inteligente posible”* (1998b, pág. 159). Pero, para llegar a ello, es indispensable que se ayude a los niños a que capten la situación que exige una decisión y que puedan leer correctamente las características de dicha situación. Si los niños lo han hecho así, dice Lipman, *“es posible que la decisión que deban tomar sea más fácil y será sin duda mejor gracias a su comprensión de la estructura y de las exigencias de la situación.”* (1998b, pág. 159)

Este programa de pensamiento filosófico, dice Lipman, presenta al niño de vez en cuando situaciones morales concretas. Y a lo largo de este proceso, es posible que lleguen a ser más conscientes del carácter moral de las situaciones que se encuentran en su vida cotidiana. (...)

Los niños que han desarrollado la capacidad de evaluar las situaciones, comprendiendo su carácter, teniendo imaginación respecto a lo que se podría hacer para mejorar los aspectos pocos satisfactorios y teniendo coraje para realizar alternativas que les parezcan más razonables y plausibles, no necesitan un curso de clarificación de valores o de toma de decisiones porque ya están preparados para ser individuos responsables. (1998b, pág. 161).

Para terminar, merecerá la pena no focalizar la atención primeramente en la toma de decisiones, sino concentrarse por el contrario en preparar a los niños para la vida cotidiana, incitándoles a que participen en situaciones imaginarias en las que se ponga énfasis en percibir los matices.

#### **2.4. Metodología del programa FpN.**

Animar a los niños a pensar filosóficamente no es una tarea fácil de lograr para el profesor. En cierto modo, es más un arte que una técnica, un arte comparable al de dirigir una orquesta o una obra de teatro. Y ya que cualquier arte requiere práctica, los profesores no deben desalentarse si la primera o segunda vez que usan el currículo de FpN en el aula les parece hacerlo incorrectamente.

Enseñar filosofía implica extraer temas y preguntas de los estudiantes y volver después a ellos repetidamente, enfrentándolos en el seno de las discusiones que conforme las clases van avanzando se van dando. Si uno se fija en la totalidad de este currículum, nos damos cuenta de que los temas filosóficos introducidos en una novela aparecen y vuelven a aparecer con un poco más de profundidad, amplitud y sofisticación. Es un espiral que vuelve al mismo tema pero con mayor altura, mayor profundidad.

La lectura de *El descubrimiento de Harry, Lisa, Suki y Mark* demuestra que este planteamiento metodológico está implícito en las novelas mismas. Los libros son obras de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de los siglos. El método de descubrimiento de todos los niños en las novelas es el diálogo combinado con la reflexión. El diálogo con compañeros, profesores, padres, abuelos y parientes, alternando con reflexiones acerca de lo que se ha dicho, es el cauce básico a través del cual los personajes aprenden; y es así como los estudiantes reales llegan a aprender: hablando y pensando las cosas.

El profesor tiene que esforzarse en manipular lo menos posible el ambiente, de modo tal que aliente la posibilidad de que la conciencia filosófica de los niños crezca

continuamente. Aún más, es el profesor el que, a través del cuestionamiento, puede introducir nuevos puntos de vista con el propósito de ampliar los horizontes de los estudiantes, no dejándose llevar nunca por lo que a él le satisfaga de modo personal. En este sentido, el profesor tiene que estar pendiente de los alumnos, alentándolos para que tomen la iniciativa, construyendo en base a lo que ellos han logrado formular. Pero para tener éxito, el docente no solo debe saber filosofía, sino que debe también saber cómo introducir este conocimiento en el momento adecuado, mediante el cuestionamiento y el asombro apoyando así a los niños en su propio esfuerzo por entender y pensar.

Hay ciertas presuposiciones acerca de la naturaleza de la mente y de cómo aprende un niño en el programa de FpN. En lugar de concebir la mente como un recipiente pasivo y vacío que debe ser rellenado con información y contenidos para poder ser “educado”, se presupone que los niños aprenden al estar involucrados de manera activa en una exploración. Aún más, se presupone que el conocimiento no es algo que se aprende simplemente a través de la interacción con el ambiente y resolviendo problemas aunque estos sean importantes para los niños. El conocimiento les pertenece cuando pueden demostrar, en sus discusiones y en sus acciones, que lo pueden aplicar a lo que están haciendo, ya sea esto al entender un silogismo o al resolver un conflicto interpersonal en el patio de recreo.

La filosofía es vacía si se la reduce a la memorización de “quién dijo qué y cuándo” o “Cómo se compara un punto de vista filosófico con otro” con fines en sí mismos. Adquiere significado sólo cuando los niños comienzan a manifestar la capacidad de pensar por sí mismos y a descubrir sus propias respuestas acerca de los asuntos importantes de la vida. Veamos los elementos esenciales de la metodología del programa de FpN:

- **Comprometerse con la investigación filosófica.**

La investigación filosófica en los niños depende de un profesor que entienda a los niños, que tenga sensibilidad y sobretodo claridad en los asuntos filosóficos, manifestando un compromiso profundo y real hacia la investigación filosófica. La enseñanza de la filosofía consiste en que el profesor haga un seguimiento cercano de sus estudiantes sobre todo ayudándoles a pensar sus inquietudes, pensamientos y también sus decisiones, *“ayudándolos a expresar y objetivar esos pensamientos y ayudándolos después en el desarrollo de esas herramientas que necesitan para reflexionar acerca de esos pensamientos”* (Lipman M. , 1988b, pág. 170)

El profesor de Filosofía debe saber comunicar a los estudiantes su pasión por la excelencia de pensar, de crear, de transformar, etc. Debe también ser equilibrado en su conducta y firme en sus valores para así iluminar el proceso del diálogo filosófico.

- **Evitar el adoctrinamiento.**

Una meta general de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no sean críticos, que no cuestionen nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, de descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. (Lipman M. , 1988b, pág. 171)

De lo que no hay duda es que ningún estudio puede preparar a los estudiantes de manera más efectiva para combatir el adoctrinamiento que la filosofía. Puesto que ninguna otra disciplina podría ofrecerles un gran abanico de preguntas de suma importancia para ellos y sobre todo, que ninguna otra toma más en serio *“el desarrollo de la capacidad de juzgar por sí mismos”*. (Lipman M. , 1988b, pág. 172)

Todos los profesores revelan sus valores a través de lo que dicen y hacen, ya sea por su forma de hablar, gestos o expresiones faciales, la manera de cómo llevan la clase, su comportamiento fuera del aula, etc. En otras palabras, los profesores, deben ser conscientes *“en todo momento del riesgo de incitar de forma intencional o no a los estudiantes a que adopten su propio conjunto de valores de manera no crítica”* (Lipman M. , 1988b, pág. 172). El rol del docente en este sentido, es ser un mediador que anime a sus estudiantes a que cuestionen críticamente incluso el pensamiento o postura del mismo docente, de esta manera se evita toda forma de adoctrinamiento.

- **Respetar las opiniones de los niños.**

Los niños poseen una asombrosa capacidad intuitiva de descubrimiento. Ya sea por su falta de socialización o confianza con el resto del grupo, o por su falta de inhibición, los niños a menudo despliegan una asombrosa habilidad de acercarse a los problemas de manera fresca. Y es esa perspicacia de su parte la que nos da la clave para una formulación más sólida de los problemas. Y por ende profundizar en todo su proceso personal. Despertando y fortaleciendo la confianza mutua entre profesor-alumno y viceversa.

Por otro lado, conforme el profesor va creciendo en su conocimiento sobre la filosofía al mismo tiempo crece en su capacidad de entender y escuchar lo que los alumnos están

diciendo. El proceso probablemente se convertirá en algo cada vez más rico tanto para los niños como para el profesor.

## 2.5 ¿Por qué una Filosofía para Niños con base en la Ética?

Para empezar, podríamos decir que Filosofía para Niños es un programa de educación moral por excelencia, y no sólo porque una de sus novelas, “Lisa”, está expresamente dedicada a cuestiones ético-morales, sino porque en todos sus niveles incluye la reflexión ética ya que siempre será cuestión del otro, de sus problemas, de su presencia que afecta mi propia vida, etc. Ninguna pregunta filosófica es puramente un asunto teórico, toda pregunta verdaderamente filosófica tiene consecuencias prácticas en la vida de las personas. Es decir, la pregunta por la comprensión del mundo es siempre una pregunta ética porque al fin de cuentas la respuesta que dé a esa pregunta transformará el mundo. Este aspecto forma parte de la estructura epistemológica del programa de FpN, y en ese sentido la ética lo atraviesa de manera transversal.

El hombre, se siente afectado por la realidad y para sobrevivir ha de responder a ella, eligiendo entre posibilidades y justificando su elección. Sabiendo de antemano, que una persona bien educada es aquella que consciente de que resulta imposible eludir la realidad, se deja impresionar por ella, se hace cargo de ella y carga con ella. (Moriyón, 1998, pág. 19).

En otras palabras, en la medida que el hombre es consciente del peso que tiene la realidad en él, no le queda otro camino que asumir la vida con todo lo que ella trae. En la educación actual, la formación de actitudes es una tarea indispensable, mucho más importante todavía que la mera transmisión de contenidos, y no por el hecho de que todos los contenidos lleguen a olvidarse sino más bien, porque en lo moral, *la actitud, sigue y seguirá siendo una pieza clave para llegar a ellos*. Hablando del término “*actitud*”, Juan Manuel Cobo decía, “*una realidad en la persona, que le predispone a actuar de una manera determinada, que le inclina a obrar en una determinada dirección*” (Educación Ética, 1993). La actitud en otras palabras, es pues, una predisposición conductual, que no se consideraría innata, sino algo que la persona adquiere, por un lado, en el seno de la familia, en la escuela y en su entorno.

Lo que busca la educación ética es fomentar en los estudiantes cuatro actitudes básicas: La primera es *la responsabilidad ante la realidad*, sobre todo ante la realidad social. Segundo, tener una *actitud de seriedad*, es decir, tener una actitud de profundidad,

no vivir en la superficialidad. Como tercero tenemos, la predisposición de *tomarse en serio la propia vida*. Y por último, *la autoestima*, es decir, saber elegir entre las diversas posibilidades sintiéndose bien consigo mismo. Para resumir, toda persona moralmente educada, *debe ser consciente de que vive en comunidad y por lo tanto, es solidaria frente a lo que presenta su entorno, sin dejar de lado su singularidad y responsabilidad frente a sí misma*. (Moriyón, 1998, págs. 25 - 28)

La educación (ética) debe ayudar a la persona de modo que se sienta en la libertad, deseosa de proyectar, encaminada a esforzarse con sus proyectos de autorrealización, pero sobretodo de llevarlos a cabo, consciente que para llegar a cualquiera que sea su meta necesita de los otros. (pág. 29)

Una persona moralmente bien educada es, por tanto, la que tiene conciencia de que se ha socializado y ha aprendido a vivir valores en el ámbito de una comunidad, “*que se nutre culturalmente de un entrecruzamiento de tradiciones y se constituye a través de costumbres, normas legales e instituciones, que componen su ethos*”.(Moriyón, 1998, pág. 31)

Un elemento fundamental para definir la condición humana, es la necesidad imperante que tiene todo hombre y toda mujer de decidir y elegir. En el momento que a alguien le privan de ese derecho le quitan la vida, ya que todo ser humano tiene esa facultad y sobretodo es su derecho en cualquier condición que se encuentre. Podríamos decir por otro lado, que el ser humano es un individuo, es decir, posee un carácter indivisible, único e irrepetible. El ser humano aparte de ser un individuo es un ser social, una persona cuya existencia, siendo inédita y única, está marcada por la herencia del pasado y esboza las posibilidades del futuro de acuerdo a toda decisión que tome en el camino. Pero existe algo que le hace diferente de todo ser en el mundo, y es que es un ser en busca de sentido, es decir, es un ser motivado esencialmente por la búsqueda incesante de finalidades y de razones significativas a su existencia y todo lo que ocurre en su entorno.

Dado que la condición del ser humano se encuentra en la libertad de elección y de acción y ya que su búsqueda de sentido está esencialmente orientada hacia el bien y lo bueno, la moral en cierto sentido es fundamental para la naturaleza humana. El objeto de la ética, al nivel más general, consiste en ayudar al individuo a hacerse cargo de sus acciones y a llegar a ser autónomo y responsable. En este sentido, la ética es,

en primer lugar, un referencial, es decir, un conjunto de normas, de leyes, de prohibiciones, de derechos, de principios, de valores y de ideales que participan, de manera implícita o explícita, en el proceso de regulación de la acción humana, distinguiendo lo aceptable de lo no aceptable, lo deseable de lo no deseable, el bien del mal. (Moriyón, 1998, pág. 37)

La educación ética que propone el programa de FpN, no se centra en el aprendizaje de las reglas o en la repetición ciega de las mismas. En oposición a esto, la capacidad de pensar de forma autónoma y crítica representa el fundamento central de este planteamiento. Lo que sostienen los creadores de Filosofía para Niños, Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, es que los niños no pueden llegar a ser agentes éticos sólo a partir de ejercicios intelectuales: deben desarrollar por sí mismos su capacidad de gestionar adecuadamente cada una de las situaciones que se les presentan. En otras palabras, para que lleguen a ser personas éticas, los niños deben aprender a actuar en comunidad, deben aprender a compartir, a intercambiar y a comunicarse con el otro.

En este sentido FpN invita a los jóvenes a implicarse en una comunidad de investigación filosófica. Ahora bien, aunque el medio que privilegia sea la comunicación entre iguales, eso no convierte al programa en un enfoque psicológico o terapéutico. En efecto, la discusión entre los niños no tiene como finalidad dar salida a las tensiones emotivas, sino más bien el examen riguroso de los conceptos universales y generales. La esencia del diálogo es, recordémoslo, filosófica.

Una educación ética se realiza en la medida en que, en primer lugar, se pone al niño en contacto con las normas y convenciones que las generaciones anteriores han elaborado. Para que ésta sea fecunda no se debe realizar un aprendizaje pasivo de las reglas, normas, principios e ideales; por el contrario, se debe apelar al juicio crítico y creativo del niño.

Hablando de la parte afectiva que también se trabaja en FpN, la persona debe tener una clara percepción de ella misma y de sus emociones y sentimientos; la persona debe ser consciente de lo que considera un valor positivo y negativo; la persona debe reconocer sus límites y debilidades; debe saber comprometerse con fines que ella misma se ha fijado.

Pero vale aclarar que en FpN, el desarrollo afectivo no concierne sólo a la identidad personal, sino que supone además una apertura y una sensibilidad ante el otro. La cerrazón mental y la insensibilidad ante el otro llevan, con frecuencia, al joven a buscar la seguridad y la norma en respuestas no racionales como el alcohol u otras drogas. El joven debe aprender a discernir las relaciones, las semejanzas y las diferencias, a fin de efectuar una elección moral adecuada en cuanto a la actitud o en cuanto a la regla.

Esto nos lleva directamente al desarrollo intelectual, a saber, de la imaginación y la lógica. La imaginación, en primer lugar, es esencial para la experiencia moral, en la medida en que la persona debe reevaluar y reconstruir las referencias morales siempre que la situación y el contexto lo exijan. La respuesta o la solución adecuada a un problema ético no es cuestión de una mecánica aritmética: una subclase de los problemas humanos, los problemas éticos requieren imaginación para descubrir las numerosas posibilidades que existen a fin de transformar una situación no satisfactoria, para anticipar los fines o los objetivos y para aportar alternativas pertinentes. El desarrollo de la imaginación constituye, por tanto, una dimensión de la educación. M. Lipman nos recuerda que la actividad moral no reside únicamente en el ser, sino en el deber-ser, siendo necesario generalmente inventar ese último de arriba abajo.

Además de la imaginación, las condiciones del razonamiento ético incluyen igualmente la lógica. Pues si el ser humano es un ser que crea, también es un ser que razona. De hecho, desde una perspectiva ética, es la lógica la que sirve de punto de referencia a la persona, en el sentido de que los actores éticos deben ser justificados por medio de razones válidas y objetivas, y deben ser examinados en sus causas y principios generales de forma rigurosa.

Por último, FpN pretende desarrollar estados mentales (duda, fe, esperanza, respeto), actos mentales (suposición, recuerdo, elección, comparación) y los actos metacognitivos (autocorrección, autocrítica, reflexión sobre las propias reflexiones).

La relación parte-todo aparece de forma recurrente en el programa de FpN, y con razón, ya que cada niño es, a la vez, un individuo completo y parte de la clase. En este sentido, cada niño debería desarrollar sus capacidades personales y ocupar el lugar que le corresponde en el grupo para que su presencia "marque la diferencia". Según M. Lipman y A. Sharp, si el mundo está dividido, si las familias están desunidas, si las personas están fragmentadas y los jóvenes desencantados, se debe a que la educación ética tradicional no ha sabido desarrollar estrategias eficaces para dotar al niño de la capacidad de discernir las múltiples relaciones que existen entre las diferentes partes de su ser, entre él y sus iguales, entre él y los adultos, entre él y las instituciones, entre él y la sociedad.

Como hemos mencionado anteriormente, la educación ética sin la práctica no es completa y el impacto de una educación ética verdadera se verifica en la conducta, siendo ésta el reflejo de un juicio ético. La solución de FpN a la actualización de una educación ética práctica se encuentra en la comunidad de investigación.

En efecto, ¿cómo es posible que un niño llegue a una madurez ética si no está en contacto con sus iguales? ¿Cómo puede medir el impacto de sus creencias y de sus acciones si no las confronta con las creencias y las reacciones de un grupo? ¿Cómo estar abierto al pluralismo y a las divergencias si está aislado? ¿Cómo integrar relaciones parte-todo y medio-fin si no constituye él mismo una parte esencial del todo? ¿Cómo incrementar su coherencia si no tiene que hacer frente a las críticas de sus iguales? En resumen, ya se hable de la apropiación de un código referencial (plano cognitivo), o del conocimiento de sí mismo o de la apertura frente al otro (plan afectivo), o del desarrollo de la imaginación o de la lógica (nivel intelectual), ninguno de esos aprendizajes puede ser fecundo si la persona no los experimenta por sí misma.

La comunidad de investigación filosófica es un microcosmos social y, en este sentido, inicia a los jóvenes en la ética de la vida del grupo. Los participantes comparten sus fines comunes, intercambian mutuamente ideas e informaciones e intentan ser lo más objetivos posible en sus críticas mutuas. Cada uno está igualmente invitado a demostrar un interés real ante las creencias y los sentimientos de los iguales y a respetarse mutuamente.

Así, la comunidad de investigación es, a la vez, un valor y un modelo para el joven. Y las jóvenes generaciones tienen necesidad de modelos éticos positivos a fin de llegar a ser autónomas y responsables. La actualización del conocimiento de sí mismo, la sensibilidad y el respeto por el otro, el hecho de vivir regularmente las relaciones parte-todo, medio-fin, la coherencia, el aprendizaje de la cooperación, del respeto y de la imparcialidad no representan más que algunos de los elementos de la comunidad de investigación de FpN que sirven de indicadores a los jóvenes en sus investigaciones de un modelo de conducta moralmente admisible.

Para concluir, creemos que la educación ética debería interesarse por el desarrollo de múltiples facetas de la persona y, en este sentido, debería incluir variados aspectos que conviene relacionar entre ellos para ofrecer a los jóvenes un modelo fácilmente “transferible” a su vida cotidiana. En otros términos, la maduración moral, la interiorización de valores y de principios en los que se basan los juicios, el despertar del sentido de la perspectiva y de la decisión libre, el que la persona se haga cargo de su efectividad, la capacidad de actuar de manera coherente y pertinente. (M.-F, 1998, pág. 65)

Por otro lado, el enfoque de FpN nos parece ser un medio eficaz para alcanzar las finalidades de la educación ética auténtica. Como ya lo dijimos, además de la dimensión holística de este enfoque, que representa en sí mismo una justificación fundamental, existe

también toda esta dimensión de la comunidad de investigación que es un lugar extraordinario de iniciación cultural y de compromiso de los jóvenes con su cultura; sin olvidar la dimensión del diálogo filosófico que invita a los jóvenes a cuestionar, a revisar y apropiarse del contenido de las nociones, valores y principios a la vez individuales, culturales y universales. (Daniel, 1998, pág. 66).

### 3. LISA, DIÁLOGO FILOSÓFICO PARA EL AULA

**Guía Didáctica para el bloque curricular de Ética de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico, a partir del análisis filosófico de la novela “Lisa”, de M. Lipman.**

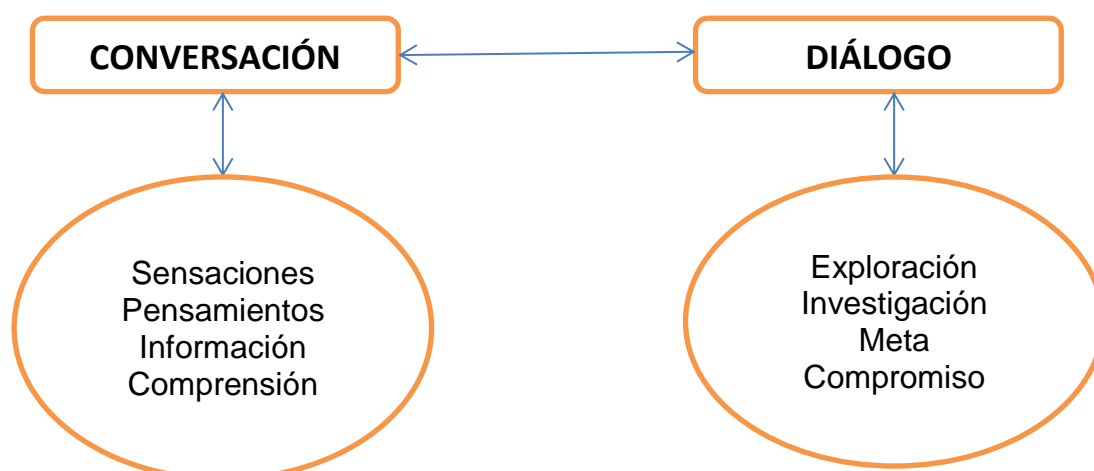
#### 3.1. Introducción.

Pretendemos aportar al desarrollo pedagógico de la enseñanza de la filosofía de los adolescentes en nuestro país con el Programa FpN, centrándonos en el ámbito ético. Esta guía didáctica para el bloque de Ética, es una herramienta pedagógica que utiliza la novela “Lisa” de M. Lipman (1988c) y toma en cuenta los lineamientos que el Ministerio de Educación ofrece a los docentes de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico como un recurso útil para alcanzar los resultados esperados.

En el Programa FpN, se recurre al contenido de la novela como un vehículo indirecto para abordar, entre otros aportes, la dimensión ética del ser humano. De esta manera, se promueve un diálogo con los estudiantes sobre las cuestiones de la vida cotidiana, con el fin de desarrollar altos niveles de pensamiento, de análisis, de síntesis y de creación.

Una de las herramientas básicas y esenciales para el programa de FpN es el diálogo filosófico, diferente a una simple conversación entre estudiantes – profesor, o entre ellos mismos. Una conversación, menciona Lipman, *“es un intercambio de sensaciones, de pensamientos, de información, de comprensión. Un diálogo es una exploración, una investigación, una indagación”* (1988b, pág. 33)

El siguiente cuadro permite establecer las diferencias entre estos dos encuentros comunicativos:



**Cuadro N° 3**

**Autor: José Gordón.**

Como podemos observar, el nivel de complejidad del diálogo, supera el de la conversación. Lo que prima en la conversación es la —inocencia simpática, pero sin búsqueda de argumentos que ayuden a sustentar lo que se dice, mientras que en el diálogo lo que prevalece es una meta, un propósito que muy bien puede implicar argumentos que pretenda persuadir. El diálogo, nos dice Lipman, *“a diferencia de la conversación, es una forma de investigación allá donde se dé, nuestra conducta dialógica no puede darse sin la consecución de ciertas metas”*. (1998b, pág. 312).

Los resultados de aprendizaje del bloque curricular de Ética establecidos por el Ministerio de Educación tienen como finalidad que los estudiantes tengan una visión de conjunto frente a un problema o situación, que sepan anticipar consecuencias, saber plantear correctamente hipótesis, tener argumentos válidos y consistentes para expresar o refutar un pensamiento.

Por otro lado, de acuerdo a la propuesta del programa de FpN, en novela “LISA”, se evidencian temas como: “los derechos humanos”, “la belleza”, “el derecho de los animales”, “la justicia”, “la mentira”, “la bondad”, etc; que están enfocados a tener una visión de conjunto, anticipar consecuencias, buscar la consistencia de un argumento, plantear hipótesis y dar y pedir razones bien estructuradas.

Como podemos ver, el bloque curricular de la Ética que establece el Ministerio de Educación y el programa de FpN guardan estrecha relación. Sin embargo, el programa de FpN tiene la ventaja de contar con un adecuado, entretenido y lúdico, y serio a la vez, a través de la novela. Por todo esto, pensamos que la novela “Lisa” es el recurso idóneo para lograr los resultados de aprendizaje esperados en esta asignatura. Además, M. Lipman hablaba de la necesidad de: *“enseñar a los alumnos a utilizar las herramientas y técnicas del razonamiento ético a fin de prepararlos a ejercitar una práctica ética razonada”*(Pineda, 2008, pág. 32). La elaboración de esta guía didáctica del bloque curricular de Ética está dirigida a los docentes del primer año de Bachillerato.

### **3.2. Descripción**

La siguiente guía didáctica ha sido creada con el fin de proporcionar a los maestros y a las maestras un instrumento que les permita realizar un trabajo pedagógico en el aula, donde se propicien la práctica real de los valores éticos y morales, a partir del análisis

filosófico de “Lisa” y que esta sirva para promover el sentido de comunidad, las habilidades del pensamiento crítico y la autonomía del pensamiento.

Esta guía, desarrollada mediante talleres, consta de un menú temático, presentación, objetivos, metodología y estrategias metodológicas. También se realiza una breve sugerencia de evaluación para cada relato seleccionado.

De la novela “Lisa”, se han seleccionado cinco episodios, uno por cada capítulo tomado en cuenta las cinco destrezas que el Ministerio de Educación propone para el bloque curricular de Ética; por esta razón, en cada una de ellas se abordará un episodio seleccionado. Se inicia mediante el desarrollo de una idea principal y un plan de discusión para entablar el diálogo filosófico. Este proceso de diseño curricular de la estrategia didáctica se detalla en la siguiente tabla:

Nº	Destreza con criterio de desempeño	CAP.	EPI.	Idea principal	Plan de discusión
1	Argumentar posturas personales sobre dilemas éticos mediante explicaciones fundamentadas.	I	1	-Dilemas éticos. -¿Tienen derecho los animales?	-¿Cómo deberían ser tratados los animales? - Matar animales por diversión. - ¿Pueden los medios justificar los fines?
2	Reflexionar críticamente sobre las diferentes concepciones del bien y el mal relacionando el bien y la alegría; y el mal y el dolor en estudio de casos específicos.	III	5	-El trato que Suki y Lisa le dan a Kio. -Valores vs antivalores	-Cuestiones sobre los valores. -Tratar a las personas como personas. ¿Qué son los valores? -¿Qué tipo de valores tengo? -¿Por qué existe el mal y dolor en el mundo?
3	Asociar el acto moral y sus elementos con las consecuencias de las acciones humanas a partir de la contrastación entre motivos, intenciones y fines predominantes.	V	10	-Defender las creencias. -¿Qué hace que determinadas proposiciones sean verdaderas?	-¿Qué creencias reconozco que aprendí de mi familia? -¿Cómo estableces la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal? -¿Qué es la verdad? -¿Por qué el ser humano tiene la necesidad de mentir?
4	Expresar la relación entre maldad y egoísmo a partir de la reflexión sobre la necesidad de buscar el bien común.	VIII	19	¿Cómo sabemos qué sienten los demás? ¿Pueden las pérdidas ser comparadas?	-Conductas no razonables. -Consolar. -¿Qué es la muerte? -¿Qué hay más allá de la muerte?
5	Desarrollar la empatía a través de una actitud dialógica.	XI	25	La amistad nos hace iguales en nuestras diferencias.	-¿Qué es la amistad? -¿Todos los iguales son tus amigos? -¿Las diferencias importan?

**Cuadro N° 4**

Autor: José Gordón (Adaptado del MINEDUC y del libro de Lisa de M. Lipman).

### **3.3. Objetivo General:**

- Elaborar una guía didáctica para el bloque curricular de Ética en la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico, mediante el análisis filosófico de cinco episodios de la novela “Lisa” de M. Lipman (1988c).

#### **3.3.1. Objetivos Específicos:**

- Presentar al docente una herramienta pedagógica que le permita lograr en los/as estudiantes una formación ética que se ajuste a los resultados de aprendizaje del bloque curricular de la Ética del MINEDUC.
- Proponer estrategias didácticas para el quehacer docente, que permita a los estudiantes cuestionar las creencias infundadas y los prejuicios, sustituyéndolos por ideas sostenibles desde la argumentación del diálogo filosófico.

### **3.4. Metodología**

La metodología es activa, participativa y basada en el diálogo cuidadoso del pensamiento de los demás. Es activa, pues el estudiante es el centro del aprendizaje, es quien elabora el conocimiento con la ayuda de su profesor/a y sus pares. Es importante señalar que es esta metodología debe llevarse a cabo en un ambiente de inclusión y respeto a la integridad personal. Debe primar la libertad y la apertura al desacuerdo, bajo los principios de respeto y tolerancia. Es una metodología donde debe prevalecer el interés por la investigación y el método dialógico.

El docente debe asumir una actitud de guía y facilitador. Se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- La pregunta es el eje central del trabajo.
- Debe organizarse el curso en un círculo.
- Debe haber un estricto respeto a la opinión de los demás, aunque no se esté de acuerdo con ella.
- Debe escucharse con atención la opinión de cada miembro de la Comunidad filosófica.

- El maestro no debe desautorizar a nadie por su opinión, debe ser un ente de armonía y corrección dentro del contexto del orden parlamentario. La prudencia y el buen juicio deben estar presentes en el grupo.
- Demostrar una actitud respetuosa frente a la idea del otro, a su condición social, a su raza, sexo, posición política y/o ideológica.
- El respeto al desacuerdo es un pilar de la filosofía y, por tanto, de este programa educativo.
- Motivar a que los estudiantes descubran que el diálogo y la confrontación de ideas es saludable y necesario, y que a partir de estos surgen planteamientos novedosos que pueden ayudar a mejorar el mundo.
- La discusión es para elevar la conceptualización y el hecho de no estar de acuerdo, no debe significar enfrentamientos personales.
- El maestro puede modificar, sustituir y/o agregar preguntas que complementen la reflexión de los/as estudiantes de acuerdo al contexto en el que se encuentren.
- En lo posible, las preguntas que nazcan en el transcurso del diálogo filosófico pueden ser usadas para futuras reflexiones.
- Se sugiere anotar las ideas interesantes en la pizarra y que sean los mismos estudiantes quienes elijan qué pregunta se debe poner como prioridad en la sesión.

Para la realización de esta guía didáctica hemos seleccionado cinco episodios de la novela Lisa tomando en cuenta las cinco destrezas que el Ministerio de Educación propone con criterio de desempeño para el bloque curricular de Ética. Cada una de esas destrezas nos ha servido de criterio de selección de los cinco episodios mencionados. Encontraremos para el análisis de cada episodio una idea principal y un plan de discusión que guiará al docente en la conducción del respectivo diálogo filosófico que surge en la clase gracias a la lectura de la novela Lisa.

Se sugiere que se divida la sesión en tres momentos puntuales. El primer momento, una breve introducción al tema, creando hipótesis y pensamientos previos de los estudiantes. Como segundo momento, la lectura, la cual se la debe hacer de forma participativa, respetando las pausas y sacando las partes principales del capítulo o episodio que traten. Por último, el diálogo filosófico, que con ayuda de la idea principal y el plan de discusión motivando a los estudiantes a la investigación y expresar sus pensamientos con criterio y sobre todo argumentos sostenibles.

### **3.4.1. Estructura metodológica de los encuentros filosóficos.**

Al momento de empezar la clase se debe invitar a los estudiantes a asumir una actitud filosófica de escucha, respeto a sí mismo y a los demás, pero sobre todo, una actitud de asombro, ya que puede ser que algunos estudiantes por diversos motivos no estén conectados ni centrados para que la clase se desarrolle de la mejor manera.

La Doctora J. Peña Escoto (2013, págs. 421 - 423), sugiere que se debe dividir la lectura en tres momentos:

#### **-Primer momento: pre-lectura**

Establezca un diálogo socrático. Parta del bagaje intelectual de los estudiantes, sus conocimientos previos. Anímelos para predecir y elaborar hipótesis.

#### **Ejemplo:**

Presénteles la portada del libro y formule preguntas introductorias:

- ¿Qué te sugiere este título?
- ¿De qué crees que se trata?
- ¿Dónde ocurrirán los hechos?
- ¿Es real o fantástica?
- ¿Alguien podría dar una hipótesis de lo que ocurrirá en este episodio?

#### **-Segundo momento: La lectura**

Sugerimos hacerlo en forma participativa, escoger siempre a alguien diferente para que empiece la lectura. Al inicio de esta aventura, se puede encontrar jóvenes que sólo leen para ellos mismos o que no tienen un hábito de lectura, pero poco a poco, entrando en la dinámica superarán estos obstáculos, para ello se debe tener en cuenta la importancia de:

- Una buena dicción.
- Correcta vocalización.
- Lectura fiel (no omitir y/o agregar palabras o letras).
- Respetar las pausas.
- Observar una buena entonación y ritmo.
- Comprender el texto.
- Aclarar dudas.
- Confirmar o rechazar hipótesis.

- Buscar palabras desconocidas en el diccionario.
- Clarificar las partes de la lectura donde haya surgido alguna confusión.
- Leer colectivamente.

### **-Tercer momento: Post-lectura (Diálogo Filosófico)**

En este momento es cuando se deben plantear preguntas de tipo filosófico. Los estudiantes forman grupos para discutir, argumentar y refutar sus ideas; de esta manera, se hacen protagonistas de su propio aprendizaje.

Tomar en cuenta lo siguiente:

- Analizar y profundizar en lo leído a través de las preguntas orales y escritas.
- Comentar la idea principal y con base a ella debe escoger o proponer el plan de discusión que son varias preguntas que nacen de la idea principal.
- Establecer la estructura interna de la lectura.
- Evaluar la lectura a niveles de complejidad mediante preguntas.
- Realizar trabajos orales/escritos y proponer una actividad donde se vean involucrados la metacognición, lo afectivo, la creatividad y el juicio crítico.

### **3.4.2. Estrategias para desarrollar la creatividad en el encuentro:**

- Lectura del textos filosóficos - literarios.
- Lecturas personales, grupales.
- Identificación de ideas principales.
- Prueba de seguimiento de lectura, orales y/o escritas.
- Dramatizaciones (siendo ellos mismos los creadores de los diálogos sobre un tema específico).
- Preparación de periódicos murales.
- Exposiciones grupales e individuales.
- Participación de diálogos filosóficos.
- Debates.
- Explicación con fundamentos sobre dilemas éticos.
- Fundamentación con argumentos válidos y contundentes.
- Análisis de diversas perspectivas éticas según el contexto.
- Investigación de temas específicos.
- Aplicación de las TIC's en el aprendizaje.

### **3.4.3. Materiales y recursos:**

- Libro de lectura: “Lisa” de Matthew Lipman del programa de “Filosofía para Niños”.
- Recursos humanos.
- Recursos didácticos, tecnológicos (TICs)

### 3.5. PLANEACIÓN MICROCURRICULAR POR BLOQUES/MÓDULO

<b>DATOS INFORMATIVOS</b>	<b>DOCENTE:</b> Lcdo. José Gordón	<b>ÁREA/ASIGNATURA:</b> Ciencias Sociales/Desarrollo del Pensamiento Filosófico	<b>AÑO DE EDUCACIÓN</b> Primero de Bachillerato	<b>TIEMPO:</b> SEMANAS: 6 PERIODOS: 12	<b>FECHA INICIO:</b>  <b>FECHA FINAL:</b>	
	<b>EJE CURRICULAR INTEGRADOR:</b> Reflexionar críticamente sobre problemas filosóficos y cotidianos.	<b>EJE DE APRENDIZAJE/MACRODESTREZA:</b> Identidad nacional, unidad en la diversidad, ciudadanía responsable, Buen Vivir.		<b>EJE TRANSVERSAL/INSTITUCIONAL:</b> Protección del medio ambiente		
	<b>BLOQUE N° <u>4</u></b> <b>TÍTULO DEL BLOQUE/MÓDULO:</b> La cuestión Ética	<b>OBJETIVO DEL BLOQUE/MÓDULO:</b> Aplicar el pensamiento filosófico al tema de la ética y la moral, como base fundamental del comportamiento, y emplearlo en el tratamiento de problemas cotidianos.				
	<b>ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE:</b> <b>NIVEL 4</b> <b>DOMINIO A. CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA SOCIEDAD</b> Identifica, analiza y contrasta enfoques y puntos de vista sobre hechos o procesos históricos planteados en diversas fuentes, y formula preguntas para comprenderlos y explicarlos. Expresa opiniones propias y conclusiones sobre acontecimientos o procesos históricos analizados, a través de diversas formas de expresión oral o de la producción de textos escritos. <b>NIVEL 5</b> <b>DOMINIO A. CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA SOCIEDAD</b> Selecciona, analiza y contrasta información de diversas fuentes; plantea problemas, hipótesis, y argumenta sobre temas históricos analizados desde diferentes enfoques y puntos de vista con perspectiva histórica. Comunica conclusiones de proyectos de investigación y emite juicios críticos (con fundamento) sobre temas históricos y sobre la identidad cultural, a través de la producción de textos escritos y por medio de varias formas de expresión oral. <b>NIVEL 4</b> <b>DOMINIO C. CONVIVENCIA Y DESARROLLO HUMANO.</b> Obtiene y analiza información de diversas fuentes, identifica hipótesis y formula otras sobre problemas sociales, relacionados con estructuras o conflictos económicos y políticos actuales y su impacto social. Emite conclusiones y opiniones sobre problemas sociales y las comunica a través de diversas formas de expresión oral y escrita.					

DESTREZA CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>Indagar los elementos que intervienen en la <b>situación estética</b>, a partir del establecimiento de relaciones de unidad y dependencia entre el sujeto y el objeto.</p>	<p><b>EXPERIENCIA CONCRETA:</b>          -Presentar a los estudiantes el capítulo de los Simpsons: “El señor de las moscas”.          -Lluvia de ideas direccionado a: ¿Cuál es la importancia de que existan normas, reglas y leyes en una comunidad?          -Presentación del proyecto de filosofía. (Objetivos y programación general).-Metodología de FpN.          *Lectura en clase del primer capítulo de Lisa.          -Material de trabajo y reflexión.</p> <p><b>OBSERVACIÓN REFLEXIVA:</b>          -Analizar el capítulo de los Simpsons: “El Señor de las moscas”.          -Registrar las ideas expresadas y analizar el impacto que tienen normas, reglas y leyes en el buen funcionamiento de los grupos humanos.          -Análisis sobre cuestionamientos e inquietudes del programa FpN.          -Creación de acuerdos sobre deberes y compromisos.          *Análisis de la novela.-Lectura de “Lisa” de M. Lipman. Cap. I.</p> <p><b>Episodio 1.</b>  <b>Idea principal:</b> ¿Tienen derechos los animales?  <b>Plan de discusión:</b> ¿Cómo deberían ser tratados los animales? Matar animales por diversión. ¿Pueden los medios justificar los fines?  <b>Ejercicio:</b> Determinar si mi necesidad de alimentación justifica sacrificar a un animal.</p> <p><b>CONCEPTUALIZACIÓN:</b>          -Dilemas éticos.          -Concepciones sobre el bien y el mal.</p>	<p>-Hojas de papel Bond.          -Fotografías.          -Papel periódico.          -Libro “LISA” de M. Lipman.          -Material didáctico.          -Material tecnológico.          -Recursos humanos.</p>	<p>-Reconoce el significado de la ética en la época actual.</p> <p>-Identifica los conceptos de lo bueno y lo malo.</p>	<p><b>Técnica:</b> Portafolio  <b>Instrumento:</b> Documentos.  <b>Actividad:</b> Buscar en la web: ¿Qué dice nuestra Constitución sobre la corrida de toros?          ¿Cuál es la posición de España sobre las corridas de toros? Unesco.</p> <p><b>Técnica:</b> Portafolio  <b>Instrumento:</b> Organizador gráfico.  <b>Actividad:</b> Crear un mural fotográfico con el tema: “La corrida de toros”.</p> <p><b>Técnica:</b> Dilema ético  <b>Instrumento:</b> Guía de preguntas.  <b>Actividad:</b> Leer el dilema de Heinz y en base a preguntas justificar su respuesta.</p>

	<p><b>CAPÍTULO 1.</b> Episodio 1. ¿Podemos querer a los animales y a la vez comerlos? Episodio 2. Ari evalúa que es una pregunta. <b>APLICACIÓN:</b> - Diseñar mapas conceptuales de los términos “ética y moral”. - Crear dos murales fotográficos con el tema: “La corrida de toros”.</p>			
<p>Valorar los componentes estéticos de las <u>expresiones artísticas populares y académicas</u>, mediante razones fundamentadas con base en los conceptos estudiados (subjetivismo y objetivismo de los valores estéticos).</p>	<p><b>EXPERIENCIA CONCRETA:</b> - Dinámica rompe hielo. - Lectura comprensiva. <b>OBSERVACIÓN REFLEXIVA:</b> - Lluvia de ideas sobre cuestionamientos e inquietudes sobre el capítulo 2. ¿Podemos estar alguna vez obligados a dar cariño? A sentir. <b>*Análisis de la novela:</b> Lectura de “Lisa” de M. Lipman. Cap. III. Episodio 6. <b>Tema:</b> “Kio se cae de las escaleras” <b>Idea principal:</b> El trato que Suki y Lisa le dan a Kio. <b>Plan de discusión:</b> Cuestiones sobre valores. Tratar a las personas como personas. ¿Qué son los valores? Determinar la escala de valores. Escalas-niveles. <b>Ejercicio:</b> ¿Qué tipo de valores tengo? <b>CONCEPTUALIZACIÓN:</b> - El bien y la alegría - El mal y el dolor <b>CAPÍTULO 3.</b> Episodio 5. Cena en la casa de los Jarosky.</p>	<p>- Lápices de colores. - Marcadores. - Marcadores de pizarra. - Rúbrica de evaluación Oral. - Hojas de papel Bond. - Fotografías. - Papel periódico. - Libro “LISA” de M. Lipman. - Material didáctico. - Material tecnológico. - Recursos humanos.</p>	<p>- Identifica las categorías filosóficas del bien y del mal.  - Plantea respuestas a cuestiones filosóficas relacionadas con el bien y la alegría.  - Resume las ideas principales sobre el mal, los valores y el dolor.</p>	<p><b>Técnica:</b> Luces y sombras. <b>Instrumento:</b> Ejercicios de identidad. <b>Actividad:</b> Ejercicios en clase de Carl Gustav Jung. Luces y sombras.  <b>Técnica:</b> Portafolio trabajos prácticos. <b>Instrumento:</b> Reporte. <b>Actividad:</b> Buscar en una página del periódico 5 palabras que definan sus luces, y 5 palabras que muestren sus sombras. <b>Técnica:</b> Portafolio documentos. <b>Instrumento:</b> Ejercicio. <b>Actividad:</b> En una silueta hacer esta pregunta en casa: Mamá, papá, ¿qué valores me han enseñado?  <b>Técnica:</b> Portafolio trabajos prácticos. <b>Instrumento:</b> Reporte. <b>Actividad:</b> En una cartulina blanca dibujar así mismos,</p>

	<p>Episodio 6. Kio se cae por las escaleras.</p> <p>Episodio 7. El profesor Sáenz recibe una reprimenda.</p> <p><b>APLICACIÓN:</b></p> <p>-Diseñar una silueta y colocar en ella sus valores y antivalores.</p> <p>-Completar el ejercicio: ¿Qué tipo de valores tengo? ¿Por qué existe el mal y el dolor en el mundo?</p>			<p>colocar al lado derecho sus valores y al lado izquierdo sus antivalores que más sobresalen en su personalidad.</p> <p>Describirse a partir de esas palabras que valores tengo y que antivalores practico.</p>
<p>Reflexionar sobre la <b>construcción social del gusto</b> a partir del análisis de las relaciones entre ética, estética y contexto.</p>	<p><b>EXPERIENCIA CONCRETA:</b></p> <p>-Establecer los aspectos fundamentales de la vida y pensamiento del filósofo Diógenes.</p> <p>-Organizar en grupos un breve sketch de dos minutos sobre la mentira y la incoherencia. (Causa –efecto) (Evaluación de la lectura cap. 4).</p> <p>Lectura comprensiva en el salón capítulo 5</p> <p><b>OBSERVACIÓN REFLEXIVA:</b></p> <p>-Reflexión grupal sobre Diógenes en su vida y pensamiento.</p> <p>-Presentación un breve sketch sobre la mentira y la incoherencia. (Evaluación de la lectura cap. 4). ¿Es legítimo mentir? En algunos momentos si debemos mentir hasta para salvar nuestra vida.</p> <p><b>*Análisis de la novela:</b> Lectura de “Lisa” de M. Lipman. Cap. V.</p> <p><b>Episodio:</b> 10.</p> <p><b>Tema:</b> “Las tres cabezas del gigante”.</p> <p><b>Idea principal:</b> Defender las creencias</p> <p><b>Plan de discusión:</b> Establecer la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal.</p> <p><b>Ejercicio:</b> ¿Qué creo? Ejercicio Contra-pregunta: ¿Por qué creo?</p> <p><b>CONCEPTUALIZACIÓN:</b></p> <p>El acto moral y sus elementos.</p>	<p>-Organización de grupos, diálogos y escenario.</p> <p>-Lápices de colores.</p> <p>-Marcadores.</p> <p>-Marcadores de pizarra.</p> <p>-Rúbrica de evaluación Oral.</p> <p>-Hojas de papel Bond.</p> <p>-Fotografías.</p> <p>-Papel periódico.</p> <p>-Libro “LISA” de M. Lipman.</p> <p>-Material didáctico.</p> <p>-Material tecnológico.</p> <p>-Recursos humanos.</p>	<p>-Identifica la importancia del comportamiento ético en cada esfera del desempeño humano.</p> <p>-Evalúa argumentos respecto de la libertad y responsabilidad.</p>	<p><b>Técnica:</b></p> <p>Observación.</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <p>Registro descriptivo.</p> <p>Organizar en grupos un breve sketch de dos minutos sobre el tema: “la mentira y la incoherencia”. Tomando en cuenta lo siguiente: ¿Es legítimo mentir? En algunos momentos si debemos mentir hasta para salvar nuestra vida.</p> <p><b>Técnica:</b></p> <p>Observación.</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <p>Registro descriptivo.</p> <p>Crear un micro cuento con el título: Esto que soy, es lo que doy al mundo. Exponer lo que son y en qué creen.</p>

	<p>Motivos, intenciones y fines, resultados y consecuencias de las acciones.</p> <p><b>CAPÍTULO 5.</b>          Episodio 10. Las tres cabezas del gigante.          Episodio 11. Molestan a María.          Episodio 12. El intento de salvar al profesor Sáenz.</p> <p><b>APLICACIÓN:</b>          -Crear un micro cuento con el título: Usar los siguientes personajes, El zorro, un dado y una gallina. Y usar en cualquier momento del cuento decir la frase: esto que soy es lo que doy al mundo.</p>			<p><b>Técnica:</b> DEBATE-EL JUICIO</p> <p><b>Instrumento:</b> Reporte.</p> <p><b>Actividad:</b> Preparar argumentos contundentes sobre un Juicio de acuerdo a la postura que les toque asumir para un debate.</p>
<p>Explicar de manera argumentada sobre la <b>polaridad y jerarquía de los valores estéticos</b> a partir del análisis y caracterización de ejemplos concretos.</p>	<p><b>EXPERIENCIA CONCRETA:</b>          -Evaluación escrita de base estructurada de los capítulos 6 y 7.          -Dinámica de movimiento facial.          -Lectura en el salón capítulo 8.          -Presentación película: Hannah Arendt.</p> <p><b>OBSERVACIÓN REFLEXIVA:</b>          Responde a evaluación escrita de base estructurada (10 min)          *Análisis de la novela: Lectura de “Lisa” de M. Lipman. Cap. VIII. Episodio 19.</p> <p><b>Tema:</b> Suki consuela a Lisa.  <b>Idea principal:</b> ¿Existen actos perjudiciales que la sociedad tolera, pero no prohíbe?  <b>Plan de discusión:</b> Conductas no razonables. ¿Merece la pena alguien morir?  <b>Ejercicio:</b> Análisis de la película Hannah Arendt. Mediante la técnica del PNI.</p> <p><b>CONCEPTUALIZACIÓN:</b>          -Relación entre maldad y egoísmo.</p> <p><b>CAPÍTULO 8.</b>  <b>Episodio 18.</b> ¿Siempre podemos creer en lo que nos dice un libro de texto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lápices de colores.</li> <li>-Marcadores.</li> <li>-Marcadores de pizarra.</li> <li>-Rúbrica de evaluación Oral.</li> <li>-Hojas de papel Bond.</li> <li>-Fotografías.</li> <li>-Papel periódico.</li> <li>-Libro “LISA” de M. Lipman.</li> <li>-Material didáctico.</li> <li>-Material tecnológico.</li> <li>-Recursos humanos.</li> </ul>	<p>-Analiza las posiciones de personajes históricos sobre el egoísmo y la maldad.</p> <p>- Plantea una posición propia</p>	<p><b>Técnica:</b> Portafolio – trabajo práctico.</p> <p><b>Instrumento:</b> Organizador gráfico.</p> <p><b>Actividad:</b> Realizar un análisis profundo de la película de Hannah Arendt con la técnica del PNI (lo positivo, lo negativo y lo interesante) tomando los aspectos más significativos de la misma.</p> <p><b>Técnica:</b> Portafolio</p> <p><b>Instrumento:</b> Reporte.</p> <p><b>Actividad:</b> “Enfermedad terminal” Reflexionar sobre nuestra existencia, a partir de la</p>

	<p><b>Episodio 19.</b> Suki consuela a Lisa.</p> <p><b>Episodio 20.</b> La escuela realiza un concurso de belleza.</p> <p><b>APLICACIÓN:</b></p> <p>-Juego de roles, sobre enfermedad terminal.</p>		<p>respeto de las acciones que el ser humano realiza durante su vida.</p>	<p>asimilación de una enfermedad terminal ficticia, fortaleciendo las motivaciones que se tienen para vivir.</p>
<p>Asumir una <b>actitud respetuosa</b> frente a las posturas estéticas de los demás, mediante el diálogo y la empatía.</p>	<p><b>EXPERIENCIA CONCRETA:</b></p> <p>-Mesa redonda. Punto central el relativismo.</p> <p>-Dinámica de confianza personal y grupal.</p> <p>-Lectura comprensiva capítulo 11.</p> <p><b>OBSERVACIÓN REFLEXIVA:</b></p> <p>-Ronda de preguntas y respuestas sobre el relativismo.</p> <p>-Conclusiones sobre el tema de la mesa redonda.</p> <p>-Dejarse llevar por los demás estando ciegos.</p> <p><b>*Análisis de la novela:</b> Lectura de “Lisa” de M. Lipman. Cap. XI. Episodio 25.</p> <p><b>Tema:</b> “Ser amigos y querer a alguien”.</p> <p><b>Idea principal:</b> La decisión de Lisa</p> <p><b>Plan de discusión:</b></p> <p>-Tomar decisiones, la libertad y responsabilidad.</p> <p><b>Ejercicio:</b> Tomar decisiones.</p> <p><b>CONCEPTUALIZACIÓN:</b></p> <p>-La empatía.</p> <p>-Sentimientos morales: humillación, indignación, culpa, libertad, imputabilidad y responsabilidad.</p> <p><b>APLICACIÓN:</b></p> <p>-Presentar fotografía de alguien especiales y exponerlo a la clase.</p>	<p>-Lápices de colores.</p> <p>-Marcadores.</p> <p>-Marcadores de pizarra.</p> <p>-Rúbrica de evaluación Oral.</p> <p>-Hojas de papel Bond.</p> <p>-Fotografías.</p> <p>-Papel periódico.</p> <p>-Libro “LISA” de M. Lipman.</p> <p>-Material didáctico.</p> <p>-Material tecnológico.</p> <p>-Recursos humanos.</p>	<p>-Explica la importancia de los derechos y responsabilidades respeto de la interculturalidad, la diversidad y la interacción con el medio ambiente.</p> <p>-Interactúa de manera respetuosa con interlocutores con el fin de demostrar una posición filosófica respecto de la ética.</p>	<p><b>Técnica:</b></p> <p>Prueba oral</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <p>Guía de preguntas.</p> <p>Mesa redonda sobre el tema “el relativismo”. (Evaluación de lecturas personales).</p> <p><b>Técnica:</b></p> <p>Prueba oral.</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <p>Contar experiencias.</p> <p><b>Actividad:</b> “Experiencias”.</p> <p>Exponer mediante una imagen, la experiencia de tener a alguien diferente como amigo o como alguien especial, donde hayan experimentado el afecto, el amor, la amistad o el compañerismo.</p>

### 3.6. Propuesta didáctica.

#### TALLER N° 1

##### **¿Podemos querer a los animales y así y todo comerlos?**

(Tomado de Lisade M. Lipman. Cap. 1, episodio 1).

Aquella tarde, Harry puso en un aprieto a su padre, antes de que el señor Dayer tuviera ocasión de abrir el periódico vespertino.

—Papá, ¿qué crees tú? ¿Está bien que las personas comamos animales?

—Sólo si están cocinados, crudos no son muy buenos que digamos.

—Vamos, papá. Mis compañeros estuvieron hoy hablando del tema en el colegio. ¿No sería mejor que todo el mundo dejara de comer carne?

—¿Pero qué pasa? ¿Hay escasez de carne?

—No, pero quizás esté mal matar animales sólo para comérmolos.

—Si quieres que la gente deje de comer pescado y carne, más vale que te asegures de que hay otro tipo de alimentos disponible para ellos.

—Eso es fácil. Cultivar más granos y verduras.

—Más fácil es decirlo que hacerlo.

—Tal vez haya demasiada gente —nada más decir esto, se sintió incómodo. Recordó la observación de Raúl acerca de la necesidad de matar tórtolas porque había demasiadas. Harry sacudió la cabeza—.

No entiendo. Hay que tener en cuenta demasiadas cosas.

—Bien —replicó su padre—, pero tú quieres ver el cuadro completo, ¿no? Siendo así, tienes que tener todo en cuenta.

—¿Todo?

—Por supuesto, una de dos: o crees que está bien matar animales y comérselos, o crees que no. Tienes que considerar todas las eventualidades: lo que pasa si nos los comemos, y lo que pasa si no nos los comemos.

—Entonces, ¿qué deberíamos hacer?

El señor Dayer abrió el periódico y dijo:

—¿No dirías que lo que tenemos que hacer depende en gran manera de la clase de mundo en que queremos vivir?

—Supongo que sí.

—Entonces esa es mi respuesta. Algo puede parecer mal hecho, pero luego, si tienes todo en cuenta, puede parecer bien. O justo al contrario: primero puede parecer bien y luego mal, considerando el conjunto.

Harry miró por la ventana un momento. Luego señaló muy despacio:

—¿Sabes?, hay droga en el colegio. Todo el mundo lo sabe. Todo el mundo sabe quién la tiene y cómo conseguirla. Los chicos que se enganchan están en baja forma casi todo el tiempo, en realidad. Pero los que les proporcionan la droga no creen que estén haciendo nada malo.

El señor Dayer asintió con la cabeza y Harry continuó:

—Y los que proveen a los vendedores, no encuentran nada malo en lo que ellos hacen, como transportar el contrabando en sus coches. Y los que cultivan el producto dicen: «¿Por qué me señalan a mí, si yo no estoy haciendo nada?»

—Quizá no quieran mirar el cuadro completo.

—Pero incluso si lo hicieran —se preguntó Harry—, ¿cambiarían de comportamiento?

—Esa es una buena pregunta —contestó el señor Dayer, y se volvió a acomodar para leer su periódico.

Harry no estaba satisfecho.

—Papá, sólo una pregunta más. Escucha, se supone que debemos ser Generosos, ¿no?

—¡Claro!

—Bien, pues el otro día un chico que conozco me pidió dinero prestado, y resulta que yo tenía justo la cantidad que él necesitaba. ¿Debería haber sido generoso y habérselo prestado?

—¿Tú que crees?

—Bien, resulta que yo sabía para qué lo quería. Era para comprar droga.

—Por lo tanto, ¿lo habrías ayudado realmente si le hubieras prestado el dinero?

—Supongo que no.

—¿Y dar está siempre bien sin tener en cuenta las circunstancias?

—Supongo que hay que tener en cuenta las circunstancias.

—Considerando el conjunto —dijo el señor Dayer acomodándose una vez más en su sillón—, estoy decidido a leer el periódico. Por la forma de decirlo, Harry supo lo que ello significaba.

<b>Destreza con criterio de desempeño</b>	<b>Argumentar posturas personales sobre dilemas éticos mediante explicaciones fundamentadas.</b>
<b>Idea principal</b>	-Dilemas éticos. -¿Tienen derecho los animales?
<b>Plan de discusión</b>	-¿Cómo deberían ser tratados los animales? - Matar animales por diversión. - ¿Pueden los medios justificar los fines?
<b>Evaluación</b>	-Reflexiona sobre la bondad o maldad de los actos humanos.

### Actividad propuesta: DILEMA ÉTICO

Lee el dilema de Heinz y las preguntas propuestas, con base en ellas justifica tu respuesta:

“En Europa, una mujer está a punto de morir de una forma particular de cáncer. Existe un remedio descubierto recientemente por un farmacólogo que reside en la misma ciudad. La preparación del remedio costó mucho dinero, pero el farmacólogo le puso un precio dos veces mayor que su precio normal. El marido de la enferma, Heinz, intentó reunir la mayor cantidad de dinero posible, pero al final no pudo encontrar más de la mitad del precio reclamado por el farmacólogo. Le explica al farmacólogo que su mujer se va a morir y le pide bajar el precio o acordar un plazo para el pago. Este último se mantiene firme en su posición.  
“Descubrí este medicamento y quiero sacarle mucho dinero. ¿Debería Heinz o no robar en la farmacia para salvar a su mujer? (Entre-vous, 1990, 7)

Guía de preguntas:

1. ¿Se justifica robar?
2. ¿Estaría Heinz violando una ley natural o positiva?
3. ¿Cuál es la diferencia entre ley natural y ley positiva?
4. ¿Qué te parece la actitud del farmacólogo?
5. ¿No es legítimo que el farmacólogo quiera sacar dinero de su trabajo?
6. ¿Conoces algún caso semejante ocurrido en nuestro país?
7. ¿Conoces la situación del sistema público de hospitales?
8. ¿Cuál es la diferencia de nuestra situación comparada con la de Europa en el área de la salud?
9. ¿Qué responsabilidad tiene el Estado en estos casos?
10. Ideas alternativas

Escribe propuestas alternativas para solucionar este caso.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

## RÚBRICA DE EVALUACIÓN

### Producción Escrita: DILEMA DE HEINZ

Nombre del/la maestra/o: \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

CATEGORÍA	4	3	2	1
<b>Identifica los Detalles</b>	El estudiante recuerda varios detalles para cada punto importante sin referirse al texto.	El estudiante recuerda pocos detalles para cada punto importante, pero necesita referirse al texto ocasionalmente.	El estudiante puede localizar detalles cuando mira el texto.	El estudiante no puede localizar detalles en el texto.
<b>Identifica la Información Importante</b>	El estudiante identifica toda la información importante del texto.	El estudiante identifica casi toda la información importante del texto.	El estudiante identifica poca información importante del texto.	El estudiante no identifica información importante del texto.
<b>Identifica los Hechos</b>	El estudiante localiza con precisión al menos 5 hechos en el caso de Heinz.	El estudiante localiza con precisión al menos 4 hechos en el caso de Heinz.	El estudiante localiza con precisión al menos 2 hechos en el caso de Heinz.	El estudiante no localiza hechos en el caso de Heinz.
<b>Argumenta</b>	El estudiante da su posición con argumentos claros y precisos.	El estudiante da su posición con algunos argumentos claros.	El estudiante da su posición con pocos argumentos claros y precisos.	El estudiante no presenta su posición con argumentos claros.
<b>SUMA TOTAL</b>				
<b>PROMEDIO FINAL</b>				

## TALLER N° 2

### “Kio se cae por las escaleras”

(Tomado de Lisa de M. Lipman. Cap. III, episodio 6).

—Kio —dijo Suki—, ve a ver quién llamó a la puerta.

—Yaaa —contestó Kio de buena gana, y continuó mirando el resorte de metal ligero con el que estaba jugando, y cómo bajaba las escaleras.

—Kio —repitió Suki con más energía—, tengo las manos enjabonadas. ¡Por favor, ve a la puerta!

Kio le hizo una mueca a su hermana, pero de todos modos se levantó y se dirigió a la puerta delantera. Como siempre, tuvo problemas con el picaporte. Tenía las manos pequeñas y no podía hacerlo girar muy bien. Por fin se las arregló para abrir la puerta.

—¡Hola, Kio! —dijo Lisa—, ¿está tu hermana?

—Si —dijo Kio—, ¿quién eres tú?

—Tú no te acuerdas de mí, ¿verdad?

—No me acuerdo. ¿Cómo te llamas?

—Lisa.

—Suki —gritó Kio—. Es Lisa.

Pero para entonces Suki ya había llegado, habiendo terminado de lavar los platos, aunque llevaba aún la toalla con la que se había secado las manos. Las dos niñas hablaron y rieron, mientras Kio las miraba confuso. Después de un momento le dijo a Lisa:

—¿Tú eres un niño o una niña?

—Tiene dificultad con las «eres» y las «eses» —le explicó Suki con una sonrisa.

—Soy una niña —dijo Lisa.

—Si eres una niña, ¿pod qué tú —pod qué no— pod qué llevas pantalones?

—Oh, —dijo Lisa—, prácticamente todas las niñas usan vaqueros. Yo sólo me pongo un vestido cuando me apetece.

—Y nunca te apetece —añadió Suki, y las dos se echaron a reír. Kio aún miraba a Lisa, serio. Cogió al gato del sofá, donde había estado durmiendo, y se lo dio, todavía adormilado, a Lisa.

—Datito —dijo—, él también tiene, tiene también, el pelo ladgo como tú.

Suki se agachó delante de su hermanito:

—Ya lo sé Kio, te es difícil expresar correctamente lo que quieres decir.

Lisa habría prestado más atención a la observación de Suki si no hubiera estado tan divertida con la idea de que lo que tenía en los brazos era un «datito». Pero echó una carcajada cuando, un momento después, Kio, tirándole de la manga a Suki, le preguntó:

—¿Qué hay de tener?

Kio pareció enormemente ofendido:

—¿Te estás diendo de mí? —inquirió—. ¿Por qué te dices de mí? Le arrebató el gato a Lisa y lo devolvió al sillón.

—Se ofende por nada —le dijo Suki a Lisa disculpándolo.

—¡No hablen de mí! —exclamó Kio.

—Lo siento Kio, no pensé..., —dijo Suki. Trató de acariciarle el pelo, pero él se apartó de ella.

—Yo no me dio de vosotras —observó, tan bajito que parecía que hablaba para sí.

Kio se dirigió hacia un armario y sacó una montaña de juguete de plástico. Poniendo canicas en lo alto de la montaña caían rodando por pendientes y túneles hasta rodar por el suelo.

—Este resorte era para impulsar las canicas hacia lo alto de la montaña —le dijo Suki a Lisa—. Pero se rompió. Creo que Kio lo hizo adrede.

Kio no dijo nada.

Los tres estuvieron jugando un rato, muy divertidos. Luego Kio se cansó y se fue a su habitación, con el gato colgando del brazo, las patas arrastrándose por el suelo y golpeando en cada escalón según subía. Las niñas permanecieron sentadas en silencio un ratito. Luego Lisa levantó la cabeza y dijo:

—Ya lo sé —dijo—, fue curioso. Fue como si quisiera cambiar de tema, cuando cogió el juego para que nos pusiésemos a jugar.

—¡Oh, no! —aseguró Suki—, probablemente no fuera esa su intención.

—Pues yo no estoy tan segura —respondió Lisa—, fue exactamente como si dijera: «vamos a jugar a algo donde no se pueda herir a nadie.»

Suki sacudió la cabeza, pero no dijo nada. Luego empezaron a hablar sobre sus trabajos de Historia. Las dos tenían ideas estupendas sobre lo que estaban haciendo, y mientras hablaban, su conversación se hacía cada vez más animada. Kio reapareció en lo alto de la escalera, pero no le prestaron atención. Permaneció de pie allí, con el osito de peluche en lugar del gato, mirando a las niñas en silencio.

Lisa empezó a despedirse, lo que siempre era un largo proceso, cuando ella y Suki habían tenido una discusión profunda. Suki la acompañó a la acera, donde siguieron con su intercambio de ideas.

Kio se balanceaba en el último escalón, agarrándose a la barandilla con una mano. Luego sin manos. Dejó caer su peso sobre el pie derecho y puso el talón del pie izquierdo en la punta del derecho. Luego trató de desplazar parte de su peso hacia el pie izquierdo. Pero no descansaba en nada. Fue como en un sueño el modo como se cayó hacia delante, dando con la cabeza en los escalones. Afortunadamente estaban enmoquetados, pero se dio un buen golpe, y cuando recuperó el aliento empezó a gritar. Suki y Lisa entraron corriendo, lo levantaron, lo consolaron y lo llevaron a la cama. En seguida se quedó dormido, con el osito aún en los brazos.

—¿Crees que se habrá roto algo? —preguntó Lisa.

—Eso es lo que me estaba preguntando —dijo Suki—. Probablemente no, pero mi padre llegará dentro de un momento y decidirá qué hacer —Suki hizo una pausa y frunció el ceño—. Eso no es lo que me preocupa. Lo que me preocupa es, bueno, lo que pasó, cómo es que llegó a caerse por las escaleras de esa manera tan tonta.

—Fue un accidente —apuntó Lisa.

—Si quieres decir que nadie lo empujó, tienes razón —contestó Suki—. Pero no creo que tropezara. Por lo tanto, ¿cómo sucedió?

—¡Pero en ningún caso lo haría adrede! —exclamó Lisa. Suki encogió los hombros.

—Tal vez sentía que nadie le hacía caso, no sé, me parece que no puedo hacer los deberes y atender la casa y dedicarle el tiempo necesario, todo a la vez.

—Él sabe que te ocupas de él —dijo Lisa.

—¡Es cierto! —dijo Suki con vehemencia—. Y en estos próximos días voy a estar pendiente de él, para que no le quepa la menor duda de lo mucho que me preocupo por él.

Lisa no dijo nada en el momento. Cuando habló, escogió con cuidado las palabras:

—Suki, ¿piensas que esa es una buena idea? Quiero decir que si haces de esto una montaña, justo después de que haya tenido ese «accidente», ¿no seguiría teniendo en lo sucesivo más «accidentes» de estos?

Le tocaba a Suki sopesar. Luego dijo:

—Tienes razón, me comportaré como si nada. Pero en el futuro no exactamente los próximos días, sino en el futuro, intentaré hacerle más caso.

—¡No demasiado! —dijo Lisa sonriendo—. Pero tengo que darme prisa —suspiró, mirando al reloj—. Hasta mañana, cuídate.

Suki despidió a su amiga. Pero se dijo: «Cuídate.» «¿Y qué hacer?», se preguntaba, «¿Dejarlo cómo está?»

<b>Destreza con criterio de desempeño</b>	<b>Reflexionar críticamente sobre las diferentes concepciones del bien y el mal relacionando el bien y la alegría; y el mal y el dolor en estudio de casos específicos.</b>
<b>Idea principal</b>	-El trato que Suki y Lisa le dan a Kio. -Valores vs antivalores
<b>Plan de discusión</b>	-Cuestiones sobre los valores. -Tratar a las personas como personas. ¿Qué son los valores? -¿Qué tipo de valores tengo? -¿Por qué existe el mal y dolor en el mundo?
<b>Evaluación</b>	-Expresa libremente sus luces y sombras por medio de una silueta..

### **Actividad propuesta: “LUCES Y SOMBRAS”**

**Objetivos:** Enumerar los valores y antivalores que me determinan como persona, expresando los valores y principios que mis padres me han inculcado para ser quien soy en la actualidad.

**Duración aproximada:** Trabajo independiente (En casa)

#### **Materiales necesarios:**

- Cartulina blanca A4 con la silueta impresa de un humano dividido por una línea vertical.
- Lápices de colores.
- Lápiz negro.
- Esferográficos.

#### **Descripción**

En una cartulina blanca A4, dibujar la silueta de cada uno, sobre un piso o terreno, divida ésta por una línea vertical. Al lado derecho escribirán sus valores (Luces) y al lado izquierdo sus antivalores (sombras). En el piso o terreno escribirán todos los valores que han sido inculcados y trabajados en casa, como principios de la formación de padres a hijos

y como parte de la convivencia familiar. Cuando se hayan terminado la parte personal, cada uno expondrá su trabajo en clase de manera participativa.

### RÚBRICA DE EVALUACIÓN

#### Presentación Oral : LUCES Y SOMBRAS

Nombre del maestro/a: \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

CATEGORÍA	4	3	2	1
<b>Expresión Oral</b>	Se expresa con claridad y buena vocalización.	Se expresa con poca claridad y buena vocalización.	Se expresa con poca claridad y regular vocalización.	Se expresa sin claridad y deficiente vocalización.
<b>Expresión Corporal y Visual</b>	Tiene buena postura, se ve relajado y seguro de sí mismo. Establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Tiene buena postura y establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.
<b>Desarrollo del Tema</b>	Se mantiene en el tema todo (100%) el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte (99-90%) del tiempo.	Se mantiene en el tema algunas veces (89%-75%).	Fue difícil decir cuál fue el tema.
<b>Entusiasmo</b>	Sus expresiones fáciles y lenguaje corporal expresan un fuerte interés y entusiasmo en el tema.	Sus expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces expresan un fuerte interés y entusiasmo	Sus expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo sobre el tema.	Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera interés en la forma de presentar el tema.
<b>SUMA TOTAL</b>				
<b>PROMEDIO FINAL</b>				

### TALLER N° 3

#### “Las tres cabezas del gigante”

(Tomado de Lisa de M. Lipman. Cap. V, episodio 10).

—Papá.

—Hijo.

—Papá, atiéndeme, ¿quieres? Quiero preguntarte algo.

—Seguro que sabes cómo sorprender a uno. Ahora mismo me vas a decir otra cosa increíble, como que la noche sigue al día.

—Papá, ¿tienes que ponerte así?

—¿Cuál es tu pregunta?

—Bueno, estamos tratando de averiguar qué es verdad, y cómo distinguir frases verdaderas de frases falsas.

—¿Han llegado a alguna conclusión?

—No, no hemos avanzado mucho.

—Si descubres algo, comunícamelo. .

—Papá, no me estás ayudando gran cosa.

—No me has preguntado nada aún.

—¿Cómo sabemos lo que es verdad?

—¿Quieres la verdad?

—Por supuesto.

—No sé.

—Esto sí que es grande. Yo pensaba que lo normal era que pidiera a mis padres que me explicara la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal.

—Tú no me preguntaste la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal. Tú me preguntaste la diferencia entre lo verdadero y lo falso.

—Bueno, existe conexión. Siempre está bien decir lo que es verdad, y siempre está mal decir lo que es falso.

—Mira, Harry, realmente tú sabes todas las respuestas. No sé por qué te molestas en hacerme preguntas.

—Por eso es por lo que siempre tengo que hacerte preguntas. Porque desde el momento que trato de decir algo, te ríes de mí.

—No me rió de ti. Sólo trato de que tengas los pies en el suelo.

—De acuerdo, pues, si no te gusta cómo lo expresé, deja que lo exprese en forma de pregunta. ¿Es siempre correcto mentir?

—Si hay veces en que está mal decir la verdad, hay veces en que está bien decir lo que no es verdad.

—¡Papá! Déjate de chistes, ¿quieres?

—Harry, no dejas de hacerme preguntas que parecen sencillas a primera vista, pero que no lo son en absoluto. Una pregunta tuya es casi tan inocente como una hoja de afeitar. Tendría que estar loco para intentar contestarte con una respuesta sencilla.

—¿Por qué no puedes decir sí o no, sin más?

—De acuerdo, si eso es lo que quieres. Pero lo primero, contéstame a esto. ¿Me consideras inteligente?

—Yo...

—La verdad, Harry.

—Lo que quiero decir es que...

—Sí, lo que quieres decir es que crees que en algunos aspectos lo soy y en otros no, ¿verdad?

—No quieres esperar por mi respuesta.

—No necesito esperar. Ya veo lo que hay.

—¿Y qué es lo que hay?

—Que cuando tú me haces una pregunta, quieres un sí o no de respuesta y de inmediato, pero cuando yo te hago a ti el mismo tipo de pregunta, quieres que te dé tiempo para pensarlo...

—Papá.

—Tengo razón en esto.

—De acuerdo, mira, lo que me parece que quieres decir es que el problema sobre decir la verdad es distinto del problema sobre la verdad misma. También me parece que has querido decir que esos problemas son más complicados de lo que parecen. ¿Es así?

—Así es.

—Bien, vamos a empezar por uno de ellos. Decir la verdad.

¿Puedes explicarme por qué es tan complicado que no puedes darme una respuesta sencilla?

—¿Recuerdas aquel cuento de hadas noruego que yo te leía, de un gigante con dos cabezas de más, una bajo cada brazo?

—¡Claro!

—Bien, ahora supón que te pregunto si era guapo, ¿qué dirías?

—No te podría contestar mirando sólo una de sus cabezas. Tendría que mirar las tres, y ver cómo lucen en conjunto.

—Muy bien, ¿y no es posible que de la misma manera tu problema tenga dos cabezas escondidas además de la que se ve?

—Sí, pero no te sigo.

—Vamos a decir lo obvio, la cabeza visible es si lo que dices es verdadero o falso. Vamos a decir que una cabeza oculta es lo que intentas hacer al decirlo. Y digamos que la otra cabeza oculta si lo que dices puede herir a alguien. Ahora, como dijiste antes, tienes que mirar las tres cabezas, y cómo se relacionan entre sí, antes de asegurar si está bien o no decir algo.

—Entonces, ¿cuándo estaría mal, siempre mal, mentir? ¿Cómo podría estar seguro de que estaría mal?

—No sé con absoluta certeza, pero creo que podrías estar bastante seguro si supieras que lo que dices es falso, que quieres molestar a alguien, y que si lo dices haría más mal que bien.

—¿Son esas las tres cabezas del gigante?

—Sí. Ésas son las tres cabezas del gigante. Pero quiero advertirte que rara vez encuentras las tres cabezas, y si sólo puedes ver una o dos, tienes que adivinar.

—Papá, ¿puedes explicarme mejor qué pasa cuando sólo ves dos de las cabezas, en lugar de las tres?

—Por supuesto, pero tienes que aguantar que te cuente una anécdota. ¿Crees que podrás soportarlo?

—Lo intentaré. Lo que sea.

—De acuerdo. Esto..., es un recuerdo personal...

—¿Quieres decir que es verdad?

—Qué te dije sobre ese tipo de preguntas.

—De acuerdo, cerraré el pico. Cuéntamelo, exactamente como lo recuerdes.

—Cuando era pequeño, mucho más pequeño que tú, mi madre decidió hacerme una fiesta de cumpleaños, y que invitara a todos mis compañeros de clase. Así pues, me dijo que escribiera las invitaciones a todos, diciéndoles que vinieran a mi fiesta la tarde del 14.

—Primero escribí a Kenny, pero a mí no me gustaba Kenny y quería ofenderlo. Deliberadamente le dije que viniera el 16. Pero descubrió que la fiesta era en realidad el 14, y ese día apareció, y lo pasó estupendamente.

Harry levantó la vista atentamente.

—¡Ajá! Tú mentiste y tu intención no era buena, pero no causó mucho daño.

—Correcto. Luego le escribí a Sally, a quien yo no podía soportar. Le dije que viniera el 14, y también que la encontraba odiosa.

—Entonces —interrumpió Harry—, lo que dijiste era verdad pero tratabas de ofenderla.

—Y lo conseguí. Luego invité a mi amigo Sam, que no estaba en la clase. Le dije que mi madre quería que viniese, lo cual no era verdad. Pero no quería hacer daño. Sam vino y lo pasó muy bien.

—¿Alguno más?

—Sólo mencionaré a una: Lili. Me caía muy bien Lili, pero por error la invité para el 16. Se perdió la fiesta y se ofendió mucho.

—Falso, causó daño, pero no con mala intención —dijo Harry.

—Podría seguir...

—No, por favor. Me da vueltas la cabeza.

—Bien, lo querías así.

—Sí —gruñó Harry—, no lo habría aceptado de otra manera.

<b>Destreza con criterio de desempeño</b>	<b>Asociar el acto moral y sus elementos con las consecuencias de las acciones humanas a partir de la contrastación entre motivos, intenciones y fines predominantes.</b>
<b>Idea principal</b>	-Defender las creencias. -¿Qué hace que determinadas proposiciones sean verdaderas?
<b>Plan de discusión</b>	-¿Qué creencias reconozco que aprendí de mi familia? -¿Cómo estableces la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal?

	-¿Qué es la verdad? -¿Por qué el ser humano tiene la necesidad de mentir?
<b>Evaluación</b>	-Reflexiona sobre la bondad o maldad de los actos humanos.

### Actividad propuesta: DEBATE, EL JUICIO

**Objetivos:** Preparar argumentos contundentes sobre un Juicio de acuerdo a la postura que le toque asumir para un debate.

**Duración aproximada:** (2 horas aprox.)

Dos momentos:

1. Preparación de argumentos: Investigación profunda en la Web, libros, etc.
2. Puesta en escena el debate.

**Materiales necesarios:**

- Documentos científicos y acceso a la Web.

**Descripción**

El Debate es una técnica de comunicación oral donde se expone un tema y una problemática. No se aportan soluciones, solo argumentos. Los Debates pueden ser una manera muy efectiva para que los estudiantes interactúen con nuevo material y aprendan el proceso, ya que despierta el interés por la investigación, mejora la expresión oral y establece consensos y unanimidad con los compañeros para ponerse de acuerdo en una idea.

**Preparación del debate:**

- Elegir un tema de interés general que produzca controversia, en este caso será un juicio en donde unos defienden la premisa del acusado y otros quienes están en su contra.
- Designar un moderador. (Designará el tiempo de cada participante).
- Elegir un secretario que tomará apuntes de los argumentos presentados por cada grupo.

Tomar en cuenta las siguientes preguntas:

1. Por qué es necesario hablar con la verdad?
2. Por qué es necesario mentir?

**Durante el debate:**

- Empezar el Debate con el grupo a favor y otorgarles un tiempo determinado.
- Realizar lo mismo con el grupo en contra.
- Otorgar tres minutos a los dos grupos para que reorganicen sus argumentos.
- Asignar tres minutos a cada grupo para exponer sus argumentos.
- Al final de debate, el Secretario deberá presentar un resumen de lo expuesto por ambos grupos.
- Realizar las debidas retroalimentaciones y conclusiones.

## RÚBRICA DE EVALUACIÓN

### Debate en Clase : EL JUICIO

Nombre del maestro/a: \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

CATEGORÍA	4	3	2	1
<b>Organización</b>	Todos los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	La mayoría de los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	Todos los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa), pero la organización no fue clara ni lógica.	Los argumentos no fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa).
<b>Comprensión del Tema</b>	El equipo claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información enérgica y convincentemente.	El equipo claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información con facilidad.	El equipo parece entender los puntos principales del tema y los presentó con facilidad.	El equipo no demostró un débil entendimiento del tema.
<b>Uso de Hechos</b>	Cada punto principal estuvo bien apoyado con varios hechos relevantes.	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos relevantes.	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos sin relevancia.	Ningún punto principal fue apoyado con hechos relevantes.
<b>Contra - argumentación</b>	Todos los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron débiles.	Los contra-argumentos no fueron precisos y/o relevantes.
<b>Estilo de Presentación</b>	El equipo consistentemente usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	El equipo por lo general usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	El equipo algunas veces usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	Uno o más de los miembros del equipo tuvieron un estilo de presentación que no mantuvo la atención de la audiencia.
<b>SUMA TOTAL</b>				
<b>PROMEDIO FINAL</b>				

## TALLER N° 4

### Suki consuela a Lisa.

(Tomado de Lisa de M. Lipman. Cap. VIII, episodio 19).

—Lisa, espera —llamó Suki. —Lisa no dijo nada, pero se detuvo y esperó—. ¿Está bien que vuelva contigo? —preguntó Suki.

Lisa asintió con la cabeza. Caminaron juntas en silencio, una cuadra tras otra. Finalmente llegaron a la casa de Suki.

—¿No te gustaría entrar unos minutos? —Preguntó Suki—. Kio salió con papá y no vuelven por lo menos hasta las cinco.

Lisa no dijo nada; era casi como si no hubiera escuchado en absoluto a Suki. Luego cabeceó casi imperceptiblemente en señal de asentimiento y siguió a su amiga a la casa. Fueron al cuarto de Suki.

—¿Quieres sentarte? Preguntó Suki, mientras señalaba las varias sillas que había en la habitación. Pero Lisa se sentó en el suelo, con las piernas dobladas y los codos sobre las rodillas. Suki se sentó en la misma posición frente a ella.

Permanecieron así durante un rato, Lisa aturdida y silenciosa, Suki amable y paciente. Finalmente, Suki habló.

—Cuando murió mi mamá, lo que sentí debe de haber sido parecido a lo que tú sientes ahora.

Era difícil asegurar que Lisa hubiera escuchado; simplemente siguió mirando al suelo.

Luego de un rato, Suki notó que Lisa se inclinaba hacia adelante. Luego hacia atrás. Luego hacia adelante nuevamente. Empezaba a hamacarse y siguió haciéndolo bastante tiempo. Después, se detuvo de repente y miró fijamente a Suki. Intentó hablar, pero no lo consiguió del todo.

Suki extendió la mano y tocó suavemente su brazo. Lisa interrumpió sus intentos de hablar y se derrumbó en los brazos de su amiga, que la acunó y comenzó a mecerla. Todo su cuerpo se sacudía con los sollozos y Suki siguió meciéndola constantemente, mientras le frotaba dulcemente la cabeza y la acariciaba hasta que Lisa se calmó.

Finalmente, Lisa se sentó derecha.

—Estoy bien —anunció. Su voz sonaba ronca y un poco extraña.

—Claro que sí —respondió Suki cariñosamente.

—¡No es justo! —dijo Lisa—. ¡No se merecía morir!

—Todo lo que vive muere en uno u otro momento —dijo Suki con suavidad—. Es natural.

—¡Pero no tenía que morir justo ahora! —gritó Lisa—. ¡Todavía tenía mucho por vivir! Además, lo natural es terminar lo que empiezas. No simplemente interrumpirlo en el medio. ¡Hasta los árboles envejecen! ¿Por qué él no?

—No sé —murmuró Suki—. Es extraño, sin embargo. Cuando murió mi mamá, no dejé de pensar en cuánto había perdido mi padre. ¡Y ahora tú hablas de cuánto perdió tu padre! ¡Pero las dos cosas son tan diferentes!

—Bueno —replicó Lisa con una voz apagada y si matices—, ¿qué importa?

—Tienes razón. Ahora no importa. Cuando me pasó, creí que nunca me iba a recuperar. Tardé mucho tiempo en aceptar lo que había pasado. Sólo entonces empecé a sentirme mejor.

—Nunca lo voy a superar –dijo Lisa con vehemencia–. ¡Nunca me voy a sentir mejor! ¡Nunca más quiero volver a sentir nada..., nunca!

Suki cambió de tema.

—¿Hablas con tu mamá?

Lisa negó con la cabeza.

—Estamos las dos igual; no puedo hablar con ella y ella no puede hablar conmigo.

—¿Por qué?

—Me parece que no puede arreglarse sin él. Está indefensa, ¿puedes imaginártelo? No hace más que preguntarme qué tiene que hacer.

Suki trató de tranquilizarla, diciéndole:

—Estoy segura que tu mamá se recompondrá luego de un tiempo.

—Nunca podrá enfrentarlo, así que yo tendré que hacerlo por ella –replicó Lisa amargamente.

—Volverás a recuperar tus antiguos intereses.

—¿Qué intereses? No tengo intereses. Ni ambiciones. No soy como Jéssica, que no ve la hora de ser médica, o como Francisca, que está impaciente por ser abogada. Saben lo que quieren: ¡mejor para ellas! Pero yo no soy nada ni quiero ser nunca nada. –Ocultó la cara entre las rodillas y empezó a sollozar de nuevo–. Cuando él estaba aquí, nunca estaba sola. Y ahora, lo único que quiero es que me dejen sola.

Suki sacudió con la cabeza compasivamente. Esta vez no trató de abrazar a Lisa o acariciarla. Simplemente se quedó callada.

Lisa lloriqueó y Suki le pasó un pañuelo de papel. Lisa dijo:

—Soy una tonta. Una completa idiota.

—¡No, no lo eres!

—Como si todo esto de seguir adelante pudiera significar una diferencia.

—Puede hacerte sentir mejor, y eso es una diferencia.

—Para mí, a lo mejor, pero para los demás no.

—Creí que no te importaba nadie más.

—En la escuela los chicos son agradables. No tengo nada contra ellos.

—Todos estuvieron muy preocupados. Mientras no ibas al colegio, Francisca preguntaba todos los días por ti, y Harry y Marcos y muchos otros.

Repentinamente, Lisa se dio cuenta de que se sentía mejor. Pero no pudo decidirse a contarle a Suki lo mucho que había significado para ella esa última observación.

De regreso a casa, Lisa subió a su cuarto.

Sentada con las piernas cruzadas sobre la cama, tomó un paquete de cartas de un estante del armario y las desparramó ante sí. Eran cartas que su padre le había escrito todos los veranos que ella había ido de campamento: largas, repletas de sus observaciones y reflexiones y escritas con esas claras y bellas palabras que sabía usar tan bien. Mientras

leía, Lisa tenía los ojos secos, pero estudiaba cada carta como si tratara de extraerle todo el significado posible.

Entonces, en un momento, alzó la vista.

—Las palabras —pensó—. ¡Están vivas!

<b>Destreza con criterio de desempeño</b>	<b>Expresar la relación entre maldad y egoísmo a partir de la reflexión sobre la necesidad de buscar el bien común.</b>
<b>Idea principal</b>	¿Cómo sabemos qué sienten los demás? ¿Pueden las pérdidas ser comparadas?
<b>Plan de discusión</b>	-Conductas no razonables. -Consolar. -¿Cómo saber cuánto debo llorar o sufrir por alguien que ya no está? -¿Qué debo hacer para superar una pérdida? -¿Cómo apoyo a alguien que ha tenido una pérdida o que pasa por un mal momento?
<b>Evaluación</b>	-Reflexiona sobre la muerte y la postura que tendrían si tuviesen que asumir una noticia de una enfermedad terminal.

### **Actividad propuesta: “Enfermedad terminal”**

**Objetivos:** Reflexionar nuestra existencia, a partir de la asimilación de una enfermedad terminal ficticia fortaleciendo las motivaciones que se tienen para vivir.

**Duración aproximada:** Trabajo en clase: 1 hora académica.

**Materiales necesarios:**

- Hojas a cuadros 1 por estudiante, con sus respectivos sobres.
- Esferográficos.

#### **Descripción**

Leer la noticia y asumir como si fuera cierto que llegase a tener una enfermedad rara y terminal. Luego de analizar las preguntas propuestas, el/la estudiante realizará una carta bien estructurada contando su situación a la persona que más quiere en este mundo.

### **Ejercicio de Drama: “Enfermedad terminal”**

**Preguntas reflexivas:** Analiza los siguientes cuestionamientos y luego realiza tu carta.

1. ¿Cómo abordarías esta noticia?
2. ¿Qué piensas hacer durante el tiempo que te resta de vida?
3. ¿Qué pensamientos te vienen acerca de la vida que has vivido?
4. ¿Qué pensamientos vienen a tu mente acerca de cómo afrontarías la vida durante el tiempo que resta?

5. Hacer una lista con las cosas pendientes que tienes que dejar solucionando.

6. Compartir su reflexión con todo el grupo.

Al final del ejercicio personal, socializar con tus compañeros acerca de las emociones, situaciones y personas que rodearon el ejercicio en cada uno de los participantes.

### RÚBRICA DE EVALUACIÓN La Carta : PENSAMIENTO HIPOTÉTICO

Nombre del maestro/a: \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

CATEGORÍA	4	3	2	1
<b>Formato</b>	Cumple con todos los requisitos para una carta amistosa.	Cumple con casi todos los requisitos para una carta amistosa.	Cumple con varios de los requisitos para una carta amistosa.	Cumple con menos del 75% de los requisitos para una carta amistosa.
<b>Oraciones y Párrafos</b>	Las oraciones y los párrafos están completos, bien contruidos y con estructura lógica.	Todas las oraciones están completas y bien-contruidas (no hay fragmentos de oración, no está escrito a prisa). Los párrafos están bien hechos.	La mayoría de las oraciones están completas y bien-contruidas. Falta nexos entre los párrafos..	Muchas oraciones están sin estructura sintáctica, No hay organización lógica entre los párrafos.
<b>Ideas / argumentos.</b>	Las ideas fueron expresadas en una manera clara y organizada. Fue fácil de comprender sobre	Las ideas fueron expresadas en una manera muy clara, pero la organización pudo haber sido mejor.	Las ideas tenían cierta organización, pero no fueron muy claras. Tomó más de una lectura a la	La carta parece ser una colección de oraciones no relacionadas. Fue muy difícil comprender de

	qué trataba la carta.		carta para comprender de qué trataba.	qué trataba la misma.
<b>SUMA TOTAL</b>				
<b>PROMEDIO FINAL</b>				

## TALLER N° 5

### “Ser amigos y querer a alguien”

(Tomado de Lisa de M. Lipman. Cap. XI, episodio 25).

—Harry— susurró Maleta del otro lado de la mesa de la biblioteca—, ¿tienes abuelos?

Harry negó con la cabeza.

—Pero puedes tener un gato, ¿no? —preguntó Malena, ignorando a Toni, que estaba sentado al lado de Harry y en ese momento alzaba la vista de su libro y le fruncía el ceño.

Harry miró a Toni como pidiéndole disculpas y luego hizo una seña a Malena para que saliera al pasillo, donde admitió que tenía un gato de nombre Mario.

—¿Por qué querías saberlo? —preguntó.

Malena rió nuevamente.

—Se me ocurrió preguntarte, nada más. No sé por qué. El mes pasado me regalaron un cobayo. Su nombre es Pedro. Y ya conoces a mi abuelo. Los quiero a ambos.

—¿Los quieres a ambos?

—Por supuesto, ¿por qué no?

—No sé. Sólo que suena un poco curioso escucharte decirlo así.

—Ah —dijo Malena—, pero hay una diferencia. Ves, mi abuelo y yo también somos amigos.

—¿Pero no eres amiga de Pedro?

Malena lanzó una risita.

—No, eso es tan tonto, Harry. ¿Cómo puede ser alguien amigo de un cobayo? Sólo lo quiero, eso es todo.

—¿No podemos ser amigos de los animales?

—¡Claro que no, tonto! Los animales no son nuestros iguales, y sólo podemos ser amigos de nuestros iguales. ¡Pero podemos amar a cualquiera, no importa lo grande o lo pequeño que sea!

—Pero todavía no entiendo cómo puedes ser amiga de tu abuelo, si es tanto mucho más grande que tú.

—¡Ufa, Harry, a veces actúas de una forma tan densa! ¿No te das cuenta de que cuando las personas son amigas no importa lo diferentes que sean en otros aspectos, porque en la medida en que son amigas son iguales? Por eso, cuando mi abuelo y yo hablamos o jugamos a las cartas, es como si fuéramos de la misma edad.

Harry se quedó en silencio.

—¿Qué pasa? —preguntó Malena.

—Tengo un gato, pero no estoy seguro de que lo ame. No estoy seguro de no ser su amigo.

—Eso es ridículo, Harry. ¿Cómo puedes decir semejante cosa?

Harry se alzó de hombros. Luego preguntó:

—¿Todos tus iguales son tus amigos?

—Claro que no.. Montones de chicos son mis iguales porque tenemos la misma edad o la misma altura, pero no son amigos míos. Pero una vez que lo somos, nos aceptamos mutuamente como iguales.

—Ah —dijo Harry—. Entonces, todos los amigos son iguales, pero no todos los iguales son amigos. Supongo que por eso siempre te gustan tus amigos, pero tal vez no siempre te gusten tus iguales.

—Bueno, Harry, no importa si la gente te gusta o no. Al margen de lo que sientas por ella, hay que tratarla justamente. ¡Me da mucho odio cuando a algunos chicos de la clase les dan privilegios que otros no tienen!

—Si todos los tuvieran —señaló Harry son sequedad—, ¿seguirían siendo privilegios?

Malena no se rió. En cambio, lo miró pensativa y luego dijo:

—Déjame ver si entiendo. Primero, está llevarse bien con la gente independientemente de las diferencias.

Harry asintió con la cabeza.

—Ahí es donde entra la justicia.

—Y segundo, está ser amigos...

—...lo que automáticamente los hace iguales. ¿Hay algo que esté en tercer lugar?

—¡Por supuesto Harry! Lo que hablamos, donde cada persona reconoce qué tiene de especial la otra, En realidad, es donde cada persona reconoce lo que hay de especial en todo. Por eso amo a Pedro, porque es tan especial. Y por eso amo a mi abuelo, porque él también es algo especial.

—Nunca pensé en cosas así, —admitió Harry.

—Yo tampoco lo habría hecho si no me hubieras preguntado cómo lo hiciste.

—Vamos a ver si tengo las cosas en orden. Primero, es cuando somos justos unos con otros a pesar de nuestras diferencias. Segundo, es cuando las diferencias no importan. Y tercero, es cuando las diferencias de otras personas son justamente lo que nos gusta de ellas.

—Lo cambiaste un poco —dijo Malena, un tanto vacilante.

—Seguro —aceptó Harry—, pero como tú dijiste, ¡entre amigos, las diferencias importan!

<b>Destreza con criterio de desempeño</b>	<b>Desarrollar la empatía a través de una actitud dialógica.</b>
<b>Idea principal</b>	La amistad nos hace iguales en nuestras diferencias.
<b>Plan de discusión</b>	-¿Qué es la amistad? -¿Todos los iguales son tus amigos? -¿Las diferencias importan?
<b>Evaluación</b>	- Reflexiona sobre la dinámica de igualdad que nace de una amistad verdadera.

**Actividad propuesta:** ACUARELAS

**Objetivo:** Realizar y compartir mediante un dibujo en acuarela, la conciencia que nace de una amistad verdadera de que somos iguales a pesar de las diferencias.

**Duración aproximada:** Dos horas pedagógicas.

**Materiales necesarios:**

- Tejas
- Acuarelas
- Pinceles.

**Descripción**

**Primer momento:**

La clase anterior se les pedirá a los estudiantes que traigan una teja y acuarelas.

**Segundo momento:**

Cada uno se dibuja así mismo y dibuja a su mejor amigo/a representando la igualdad y la diferencia entre los dos.

**Tercer momento:**

Compartir a los demás compañeros esa igualdad y esa diferencia.

**Cuarto momento:**

Cierre de la actividad a cargo del docente.

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN**  
**Creando una pintura en Acuarelas**

Nombre del maestro/a: \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

CATEGORÍA	4	3	2	1
<b>Tiempo / Esfuerzo</b>	El tiempo de la clase fue usado eficazmente. Y su esfuerzo fue notorio en la actividad.	El tiempo de la clase fue usado eficazmente. Pero pudo poner mayor esfuerzo en la actividad.	El tiempo de la clase no siempre fue usado eficazmente y se faltó mayor esfuerzo de parte del estudiante.	El tiempo de la clase no fue usado eficazmente y no hubo esfuerzo en la actividad.
<b>Planeamiento y Explicación</b>	El estudiante puede describir en detalle lo que intenta expresar lo que intenta expresar a través de la pintura en forma coherente.	El estudiante puede describir en detalle lo que intenta expresar lo que intenta expresar a través de la pintura en forma aceptable.	El estudiante puede describir en detalle lo que intenta expresar lo que intenta expresar a través de la pintura en forma poco clara.	El estudiante puede describir en detalle lo que intenta expresar lo que intenta expresar a través de la pintura pero carece de coherencia su discurso.
<b>Creatividad</b>	Su trabajo demuestra un alto nivel de creatividad e imaginación en cuanto a la imagen y los colores.	Su trabajo demuestra un nivel aceptable de creatividad e imaginación en cuanto a la imagen y los colores.	Su trabajo demuestra un bajo nivel de creatividad e imaginación en cuanto a la imagen y los colores.	Su trabajo carece de creatividad e imaginación en cuanto a la imagen y los colores.
<b>SUMA TOTAL</b>				
<b>PROMEDIO FINAL</b>				

### 3.7. Recomendaciones

- a) Procurar que todos sus estudiantes tengan la novela, o el material de lectura, eso ayudará para que el proceso se desarrolle de la mejor manera.
- b) Ubicar a los estudiantes en una posición que les permita a todos estar en primera fila y mirarse unos a otros en el diálogo, obviamente, es la disposición en círculo la que mejor permite que se dé esta situación. Se trata de que cada uno pueda sentirse miembro del grupo, se debe insistir mucho en lo que significa una comunidad de diálogo y todo lo que ello implica.
- c) Solicitar que escriban su nombre en una hoja, con el ánimo de que el maestro pueda dirigirse por sus nombres (aunque sea un grupo ya conocido por ambas partes).
- d) Dar instrucciones precisas acerca de las reglas, como por ejemplo:
  - Levantar la mano cuando se quiera hablar.
  - Respetar la palabra del otro.
  - Escuchar cuidadosamente al otro, etc.
- e) Hay que leer toda la novela pero no toda la novela puede ser analizada en la clase. Hay que hacer un plan de lectura en el que se especifique si los estudiantes deben leer el capítulo entero o sólo una parte. No se trata de terminar lo más pronto la novela sino de aprovecharla en todo momento.
- f) Para iniciar el *diálogo* se debe tomar en cuenta lo siguiente:
  - Invitar a los estudiantes a pensar en una pregunta que la lectura les haya sugerido y despertar su interés.
  - Escribir cada pregunta en la pizarra con el nombre del estudiante que la haya formulado.
  - Realizar una votación acerca de cuál pregunta se abordaría primero para empezar la indagación, aclarando que en futuras sesiones se retomarían las demás.
  - Las reflexiones no se hacen esperar, porque empiezan a lanzar conjeturas basadas en sus experiencias.
  - Después de varias reflexiones se plantea la posibilidad de hacer algo práctico de acuerdo a lo que se haya planificado (cuento, poesía, poema, debate, teatro, etc.) sobre lo que más les llamó la atención del capítulo.

- Todo es *valorado*, no solo las actividades sino el proceso de cada estudiante y del grupo.

### 3.8. Bibliografía

- Lipman, M. (1997). *Cuentos y Manuales del Programa de Lipman*. Madrid: Ediciones LA Torre,.
- Arendt, H. (1995). El pensar y las reflexiones morales. En H. Arendt, *De la historia a la acción* (págs. 109 - 137). Barcelona: Paidós.
- Arpini de Márquez, A. (1988). *Orientaciones para la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Cobo, J. M. (1993). *Educación Ética*. Madrid: Endymion.
- Daniel, M.-F. (1998). Un mundo holístico: Filosofía para Niños. En F. García Moriyón, *Crecimiento Moral y Filosofía para Niños* (págs. 54 - 66). Bilbao: DDB.
- Lipman, M. (1988a). *Investigación Ética*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1988b). *La filosofía en el aula* (2da ed.). Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1988c). *Lisa*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1988d). *Mark*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1998). *La Filosofía en el Aula* (segunda edición). Madrid: De la Torre.
- Moriyón, F. G. (1998). *Crecimiento moral y Filosofía para Niños*. Bilbao: DDB.
- Pineda, A. (s.f.). *Fines y método del Programa Filosofía para Niños (material recopilado)* (Vol. 5). Quito: CECAFEC.
- Waksman, W. K. (2009). *FILOSOFÍA CON NIÑOS, aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires - México: Novedades Educativas.

### 3.9. Anexos

#### Anexo 1.DEBATE: Juicio: Verdad vs Mentiras.

Esquema propuesto para ayudar a ordenar las ideas de y a tener en cuenta toda la información encontrada.

Postura 1	Postura 2
A favor de los argumentos del acusado.	En contra de los argumentos del acusado.
<p>Explicación de la postura</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Explicación de la postura</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>Principales argumentos:</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Principales argumentos:</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

Conclusiones:-----

-----

-----

## CONCLUSIONES

La enseñanza de la filosofía en el mundo actual es necesaria y urgente para contribuir en la construcción de un mundo más humano. Por lo tanto, la educación no puede dejar de lado la filosofía.

Para la enseñanza de la filosofía se ha buscado un método de ayuda pedagógica. Así, en esta disertación hemos analizado el programa de FpN que tiene una importancia radical en el arte de “ayudar a pensar”.

A través de la lectura de una novela, los niños y los jóvenes van interactuando como parte de una comunidad de diálogo no sólo con un texto sino con sus propias vidas y sus propias interrogantes. El mejor método para educar filosóficamente a nuestros adolescentes no es entonces el simple análisis de los textos de los grandes autores del pensamiento occidental, es el de ayudarles a descubrir que los grandes temas abordados por estos, tienen que ver con su propia vida y que las preguntas abordadas en esos textos son las mismas que ellos se han hecho y se harán en el transcurso de sus historias personales.

Lo audiovisual y lo virtual ocupan tanto tiempo en la sociedad actual que ya no dejan espacio para pensar. Aquello que observamos lo asimilamos sin un juicio crítico. La verdad parece ceder su lugar de horizonte movilizador al carácter momentáneo y pasajero de las modas o a los gritos de los más fuertes. La nueva sociedad que tanto anhelamos no se construye sobre un utilitarismo craso como la técnica o la economía; se construye cuando somos capaces de dialogar y de cuestionar incluso nuestras propias posiciones.

Esta hospitalidad dialogal sólo es posible cuando desde niños hemos aprendido a buscar la sabiduría junto a los demás. Quizás esta es la dimensión más importante de la ética: crear en nosotros el reflejo de la simpatía de aquel que camina junto a mí.

Es así que, cuando iniciamos esta investigación nos planteamos como principal objetivo: *“elaborar una guía didáctica para el bloque curricular de Ética en la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico, mediante el análisis filosófico de cinco episodios seleccionados de la novela Lisa de M. Lipman, tomando como referencia los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación”*. En la búsqueda de cumplir con este objetivo nos acercamos a la esencia del quehacer filosófico y confirmamos nuestra intuición de que el programa de FpN no sólo guardaba una cierta relación con el currículo exigido por el Ministerio de Educación de nuestro país, sino, que podía ser una herramienta pedagógica privilegiada a la hora de enseñar a pensar a nuestros estudiantes. El programa

de FpN cuenta con una propuesta metodológica propia y totalmente orientada a sus fines, y un material didáctico expresamente preparado para hacer del proceso enseñanza-aprendizaje de la filosofía una verdadera aventura humana e intelectual (lectura de novelas con sus guías respectivas).

A la luz de todo esto, con la herramienta pedagógica el programa de FpN, nos permitimos hacer algunas conclusiones sobre por qué enseñar filosofía en nuestro medio:

- La Filosofía es “útil”. Por utilidad no nos referimos a lo práctico, sino a algo que dejará una huella y una marca en la conciencia más perenne de nuestros estudiantes. Esa huella -fija para el futuro que es el aprender a pensar.
- Un viaje en el tiempo. Hay que mostrar que lo que en su día dijeron los filósofos no es algo que sólo valía para su contexto, sino que esos planteamientos pueden ser perfectamente actuales. Los estudiantes deben aprender, con nuestra ayuda, a dialogar con otras épocas, con otros pasados. Sólo así, evidentemente, serán capaces de planificar su propio futuro y tomar conciencia del presente.
- Rescatemos el valor de las narrativas. La filosofía se ha hecho en los libros y un camino para rescatarla son las narrativas, una estrategia probada en la búsqueda de la verdad.
- Hacer propios los valores. Hoy en día se habla de educar en valores. No en el sentido simplista de que el estudiante comprenda, asuma y respete ese amplio conjunto de valores recogidos en las grandes declaraciones de derechos (la solidaridad, el amor, el compañerismo, la democracia, el diálogo). El estudiante debe ser capaz de construir un sistema propio de valores comprendiendo que un valor no es bueno por el simple hecho de estar aceptado socialmente, debe entender que es bueno si es asumido como positivo para la perfectibilidad individual y la mejora social.
- El hombre es un enigma. En un momento en el que lo que se respira en el ambiente es la efervescencia de nacionalismos habrá que sentar las bases teóricas (filosóficas) para que nuestros estudiantes comprendan que no existe algo así como un modelo de hombre. Al afirmar que el hombre no puede ser reducido a ningún discurso, en realidad, lo que estamos haciendo, es reivindicando la total libertad del ser humano.
- No sólo lo empíricamente demostrable tiene valor. Quizás el estudiante esté convencido de que sólo son útiles las ciencias positivas y exactas. Un curso de filosofía tiene que llevarle a la convicción que los problemas verdaderamente importantes, no

son solucionables en el laboratorio. Que está bien saber qué es una célula o cómo solucionar una ecuación, pero que, en todo caso, tarde o temprano, deben también contestarse los problemas existenciales y éticos que la vida le planteará en su momento.

- Aprender a criticar hasta lo impartido en clase. El problema de la educación tradicional es el de hacer de los estudiantes simples receptores de información, psicológicamente dependientes de otros en la toma de las decisiones importantes para sus vidas, susceptibles de ser manipulados. La filosofía propicia en ellos un espíritu crítico. Sólo así el proceso educativo habrá tenido éxito.

En definitiva, tendremos que enseñarles a que se sientan felices buscando la verdad y el respeto para sí mismo y para el otro. Terminemos con las palabras que el papa Francisco pronunció el martes 7 de julio de 2015 en nuestra Pontificia Universidad Católica, que es lo que está en juego en esta disertación:

Nuestros centros educativos son un semillero, una posibilidad, tierra fértil para cuidar estimular y proteger. Tierra fértil sedienta de vida. Me pregunto con ustedes educadores: ¿Velan por sus alumnos, ayudándolos a desarrollar un espíritu crítico, un espíritu libre, capaz de cuidar el mundo de hoy? ¿Un espíritu que sea capaz de buscar nuevas respuestas a los múltiples desafíos que la sociedad hoy plantea a la humanidad? ¿Son capaces de estimularlos a no desentenderse de la realidad que los circunda? No desentenderse de lo que pasa alrededor. Son capaces de estimularlos a eso? Para eso hay que sacarlos del aula, su mente tiene que salir del aula, su corazón tiene que salir del aula ¿Cómo entra en la currícula universitaria o en las distintas áreas del quehacer educativo, la vida que nos rodea, con sus preguntas, interrogantes, cuestionamientos? ¿Cómo generamos y acompañamos el debate constructor, que nace del diálogo en pos de un mundo más humano? Del diálogo, esta palabra puente, esta palabra que crea puentes.

## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS Y ARTÍCULOS

- Abadí, J. (1997). *La palabra inicial. La mitología del poeta en la obra de Heidegger*. Madrid: Trotta.
- (1993). Introducción a la Filosofía. En A. C. Andrade, & R. K. Kolteniuk (Ed.), *Una Definición de la Filosofía* (págs. 3-5). México: UNAM.
- Ann, S. L. (1996). *La otra educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Arendt, H. (1995). El pensar y las reflexiones morales. En H. Arendt, *De la historia a la acción* (págs. 109 - 137). Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (2006). *Metafísica*. Barcelona: ESPASA
- Arpini de Márquez, A. (1988). *Orientaciones para la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Balmes, J. (1846). La cuestión del saber. En J. Balmes, *Filosofía Fundamental I* (págs. Cap. 1, S. 4).
- Boehm, U. (2002). *Filosofía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, F. (2000). ¿Por qué enseñar Filosofía hoy? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 5, 147-156.
- Cobo, J. M. (1993). *Educación Ética*. Madrid: Endymion.
- Compte-Sponville, A. (2012). *Qué es y cómo se practica*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Cruz, J. (2009). *El intelecto y la contemplación*. Pamplona: Eunsa.
- Daniel, M.-F. (1998). Un mundo holístico: Filosofía para Niños. En F. García Moriyón, *Crecimiento Moral y Filosofía para Niños* (págs. 54 - 66). Bilbao: DDB.
- Deleuze, G. (1971). Nietzsche y la Filosofía. En R. Etchegaray, *Introducción a la Filosofía* (pág. 149). Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *¿Qué es filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- Feinmann, J. P. (2008). *¿Qué es filosofía?* Buenos Aires: Prometeo Libros.
- García Moriyón, F. (1998). *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. Bilbao: DDB.
- Heidegger, M. (1950). *¿Qué es esto, la filosofía?* Buenos Aires: Sur.
- Held, K. (2012). *Asombro, tiempo, idealización*. Estudios de filosofía.
- Hersch, J. (2010). *El gran asombro "La curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía"*. (R. R. Gatell, Trad.) Barcelona: Acantilado.
- Hoyos Valdés, D. (enero - junio de 2010). Filosofía para Niños y lo que significa una Educación Filosófica. *Discusiones 11*, 149 - 167.
- Jaspers, K. (1996). *La filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1988a). *Investigación Ética*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1988b). *La filosofía en el aula* (2da ed.). Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1988c). *Lisa*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1988d). *Mark*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1988e). *Investigación Ética*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1997). *Cuentos y Manuales del Programa de Lipman*. Madrid: De la Torre,.
- Lipman, M. (1998a). *La Filosofía en el Aula* (segunda edición). Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1998b). *Pensamiento Complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Mora, J. F. (1999). *Diccionario Filosófico* (5ta ed.). Buenos Aires: Sudamericana.
- Moriyón, F. G. (1998). *Crecimiento moral y Filosofía para Niños*. Bilbao: DDB.
- Pelayo, M. Menendez. (1924). *Ciceron, Obras completas (Cuestiones Tusculanas y Tratado de la adivinación)* (Vol. Libro V). Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- Peña Escoto, J. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "Filosofía para niños"*. Madrid: Tesis Doctoral.
- Pieper, J. (2003). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp.

- Pineda, A. (2008). *Fines y método del Programa Filosofía para Niños (material recopilado)* (Vol. 5). Quito: CECAFEC.
- Raeymaeker, L. d. (1962). *Introducción a la filosofía* (Segunda ed.). Madrid: Gredos.
- Saint-Exupéry, A. d. (1981). *El Principito*. México: Enrique Sainz.
- UNESCO (2011). *LA FILOSOFÍA una escuela de la libertad*. MÉXICO: UNESCO.
- Valdéz, D. H. (2010). *Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica*. Colombia: Universidad de Caldas.
- Ventós, X. R. (2004). *Por qué filosofía*. México: Sextopiso.
- Vera Waksman, W. K. (2009). *FILOSOFÍA CON NIÑOS, aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires - México: Novedades Educativas.
- Waksman, W. K. (2009). *FILOSOFÍA CON NIÑOS, aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires - México: Novedades Educativas.
- Zuleta, E. (1985). *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.

## **NETGRAFÍA**

- Educación, M. d. (09 de 2013). *educacion.gob.ec*. Recuperado el 2014, de [http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/LINEAMIENTOS\\_CURRICULARES\\_DESARROLLO\\_DEL\\_PENSAMIENTO\\_FILOSOFICO\\_170913.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_DESARROLLO_DEL_PENSAMIENTO_FILOSOFICO_170913.pdf)
- Farías, V. (Diciembre de 1988). *Olimon*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2014, de [http://www.olimon.org/uan/farias-heideger\\_y\\_el\\_nazismo.pdf](http://www.olimon.org/uan/farias-heideger_y_el_nazismo.pdf)
- Fernández, S. (s.f.). *Curso de Filosofía Elemental*. Recuperado el 3 de Febrero de 2014, de <http://arvo.net/filosofia/curso-de-filosofia-elemental/gmx-niv539.htm>
- Gramsci, A. (s.f.). *Introducción al estudio de la Filosofía*. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de <http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Gramsci-IntroduccionAlEstudioDeLaFilosofia.pdf>
- MINEDUC. (09 de 2013). *Lineamientos Curriculares*. Recuperado el 15 de Julio de 2015, de DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO:

[http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/LINEAMIENTOS\\_CURRICULARES\\_DESARROLLO\\_DEL\\_PENSAMIENTO\\_FILOSOFICO\\_170913.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_DESARROLLO_DEL_PENSAMIENTO_FILOSOFICO_170913.pdf)

Miranda Alonso, T. (09 de 2007). *celafin.org*. Recuperado el 14 de 07 de 2015, de M. LIPMAN: FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA RAZONABLE:

[http://celafin.org/documentos/MirandaAlonso\\_FuncionFilPersonaRazonable.pdf](http://celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFilPersonaRazonable.pdf)

Perlado, J. J. (10 de Febrero de 2004). *Conocereis de Verdad*. Obtenido de <http://www.conocereisdeverdad.org/website/index.php?ide=3350>

S/A. (12 de Octubre de 2014). *El Universo*. Obtenido de Vida y Estilo: <http://www.eluniverso.com/vida-estilo/2014/10/12/nota/4092981/ecuador-se-conmemora-dia-integracion-cultural>

Varios Autores. (2010). *Introducción a la Filosofía*. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de <http://historialbatros.wordpress.com/>