

PRÁCTICAS FILOSÓFICAS PARA POTENCIAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Alberto Juárez Millán¹. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca (México)

Recibido: 10-2-2023

Aceptado: 25-3-2023

Resumen

La búsqueda del pensamiento crítico y de excelencia para los educandos en la más reciente reforma al artículo 3º constitucional, será el criterio orientador de la educación impartida por el Estado en donde los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, incluido el conocimiento de las ciencias y las humanidades, entre ellas, la filosofía. Dicha reforma se ha concretado lentamente en su expresión curricular. En el caso de sexto grado, solamente se ha reformado el libro de *Formación Cívica y Ética*, en una sola actividad llamada *Diario filosófico*. En este sentido, se busca potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes de sexto grado de primaria pública utilizando prácticas filosóficas, a través de procederes tomados del ambiente filosófico.

Palabras clave: Filosofía, pensamiento crítico, ética, reforma, excelencia educativa

Abstract

The search for critical thinking and excellence for students in the most recent amending Article 3 of the Constitution, will be the guiding criteria for education provided by the State, where study plans and programs will have a gender perspective and a comprehensive orientation, including Knowledge of the sciences and humanities, including philosophy. This reform has slowly materialized in its curricular expression. In the case of sixth grade, only the Civic and Ethical Education book has been reformed, in a single activity called Philosophical Journal. In this sense,

¹ Estudios: Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Filosofía, Maestría en Educación Básica. Instituciones: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca. Adscripción: Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)
Email de contacto: albertojuarezmillan@gmail.com

it seeks to enhance the critical thinking of sixth grade students of public elementary school using philosophical practices, through procedures from the philosophical environment.

Keywords: Philosophy, critical thinking, ethics, reform, educational excellence

Introducción

En la reforma más reciente al artículo 3º constitucional, se indica que el criterio orientador de la educación impartida por el Estado será de excelencia para el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos. Además, que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo cual se incluirá el conocimiento de las ciencias y las humanidades, entre ellas, la filosofía. Dicha reforma ha generado optimismo en los profesores de educación básica, interesados por la filosofía y el desarrollo del pensamiento crítico.

Sin embargo, aquella reforma se ha concretado lentamente en su expresión curricular. En el caso de sexto grado, solamente se ha reformado el libro de *Formación Cívica y Ética*, el cual es acompañado por un *Cuaderno de aprendizaje*, donde se incluye una actividad llamada *Diario filosófico*; la inclusión de lo filosófico se ha reducido a un diario de pensamientos.

Por lo anterior, esta investigación se ha preguntado de qué manera puede potenciarse el pensamiento crítico de los estudiantes de sexto grado de una escuela primaria pública, a través de prácticas filosóficas, es decir, plantea la posibilidad de potenciar dicho pensamiento mediante procederes tomados del ambiente filosófico, diferentes a las prácticas ordinarias.

Si se revisa la historia de la educación, tanto en sus disposiciones legales como en sus prácticas ordinarias, puede notarse que la educación básica pública y la filosofía han transitado caminos separados. Por ejemplo, en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) no se incluyó la filosofía, ni como asignatura dentro del mapa curricular ni como algún otro componente. Sin embargo, en la RIEB existen algunos elementos relacionados con prácticas o procederes filosóficos, por ejemplo, cuando se indica la necesidad de fomentar “el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo” (SEP, 2011, p. 9).

Aquellas pretensiones plasmadas en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* no pueden darse de forma mecánica, ni se logran por el solo hecho de asistir a la escuela o por haber transitado los diferentes niveles del sistema educativo. El diálogo, en su origen etimológico refiere a la acción de poner el *logos*, comúnmente traducido como palabra o razón, entre dos personas que buscan la comunicación y la comprensión a través de él. El reconocimiento del otro como igual solamente es posible mediante el encuentro en el diálogo. A su vez, el pensamiento crítico no puede realizarse sin el ejercicio argumentativo. Sin embargo, la argumentación no es algo dado de antemano, se requieren herramientas para realizarla. Para ello, es necesario adquirir habilidad para realizar preguntas, dudar, encadenar ideas, deducir unas de otras, aprender a expresar buenas razones. Dichas herramientas se encuentran relacionadas con prácticas o procederes filosóficos.

Pero, en la RIEB, el pensamiento crítico no está relacionado con prácticas filosóficas, sino que está asociado con habilidades digitales y el campo de formación de exploración y comprensión del mundo natural y social, al cual pertenecen las asignaturas de Geografía, Historia y Ciencias Naturales, dicho campo “constituye la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad” (SEP, 2011, p. 50).

Ciertamente, el desarrollo de la reflexión, de un espíritu crítico y de la capacidad de pensar por sí mismo puede adquirirse mediante el ejercicio racional del enfoque científico y el rigor de la búsqueda de pruebas. Pero, cuando se trata de cuestiones existenciales, éticas, políticas, estéticas, ontológicas o metafísicas, que la ciencia no puede explicar por sí sola, entonces se hace necesario el recurso a la filosofía, pues pensar por sí mismo presupone una actitud reflexiva que duda, problematiza, conceptualiza y argumenta de manera racional, lo cual forma parte de una actitud filosófica.

Por si fuera poco, en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, publicado en el año 2017, el pensamiento crítico está comprendido en las competencias genéricas y es descrito como:

Conjugación de distintas formas de pensamiento, como el *analítico*, el *complejo* o el *creativo*, para llevar a cabo una valoración holística de un problema, en por lo menos dos sentidos: la comprensión del problema en sus componentes; y el discernimiento de las

relaciones con el contexto que le dan lugar y le permiten o impiden sostener su funcionamiento. (SEP, 2017, p. 210).

Tal definición no aclara, al contrario, pues afirmar que el pensamiento crítico es la conjugación de distintas formas de pensamiento no ayuda a la mejor comprensión de este. Además, lejos de referir a la necesidad de estrategias para desarrollar el pensamiento o de alguna práctica filosófica para ello, se indica solamente: “el juego educativo, el uso y la producción de recursos didácticos, y el trabajo colaborativo mediante herramientas tecnológicas promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la selección y síntesis de información” (SEP, 2017, p. 69). Si bien el trabajo colaborativo es una estrategia didáctica con el potencial para transformar la educación misma, podría no bastar para el desarrollo del pensamiento crítico si no se incluyen en dicha forma de trabajo prácticas para potenciar el pensamiento, las cuales pueden estar relacionadas con procederes filosóficos. Lo anterior muestra una ambigüedad, tanto en la concepción misma del pensamiento crítico como en las maneras para potenciarlo.

Por otro lado, el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica ha sido pretendido mediante la implementación del Programa de Filosofía para Niños (Pfn) desarrollado por Matthew Lipman y sus colaboradores. Dicho programa está formado por un currículo compuesto por novelas filosóficas para el alumnado y manuales para el profesorado, el cual está destinado para alumnos desde el preescolar al bachillerato, según su edad y nivel de maduración o comprensión. Desgraciadamente, aquel programa padece una mercantilización que conduce a preguntarse acerca de otras posibilidades para potenciar el pensamiento crítico, tanto de los docentes como de los estudiantes.

En suma, de las referencias documentales anteriores puede identificarse una tensión entre dos tipos de actitudes, por un lado, la actitud crítica como planteamiento prescrito y, por otro, la utilidad cotidiana escolar. Se trata de una tensión entre el por qué y el cómo. En este contexto, los docentes se encuentran sin brújula, por ello, en esta investigación se ha buscado de qué manera se potencia el pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado de una escuela primaria pública mediante el desarrollo de prácticas filosóficas, es decir, plantea la posibilidad de potenciar dicho pensamiento mediante prácticas o procederes tomados del ambiente filosófico, diferentes a las prácticas ordinarias.

La aplicación de dichas prácticas y el análisis de los resultados ha permitido comprender de qué manera se puede potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual puede contribuir a la formación y desarrollo de los profesionales de la educación, sobre todo de aquellos interesados en potenciar el pensamiento crítico propio y de sus estudiantes.

I. El pensamiento crítico en la Educación Primaria

Cuando se pone atención a lo que pasa en las escuelas y en las aulas, concretamente en una escuela primaria pública, se reconoce un ambiente poco favorable para la crítica. Las prácticas cotidianas están permeadas por aquello denunciado por Freire (2005), es decir, una concepción bancaria de la educación presente en las escuelas, “para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (p. 79). Sin embargo, el pensamiento crítico no es un objeto de enseñanza, algo que se pueda depositar o transferir, sino un objeto de aprendizaje, es decir, los pensadores críticos no lo son porque alguien les haya dado una técnica o una receta infalible para serlo, lo son porque se han formado en ambientes críticos, favorables a la crítica.

Dada la carga laboral enfocada al cumplimiento del programa del grado escolar, los docentes suelen evitar tareas complementarias o complicadas. Un docente de sexto grado informó que prácticamente no incluye actividades en sus planificaciones para potenciar el pensamiento y tampoco lo fomenta en el aula, declaró: “la verdad planeo para entregar a dirección, solamente porque me la piden como requisito administrativo, pero en mis clases utilizo los libros de texto que es de donde se sacan las preguntas para los exámenes” (CE/DG/100320). Es decir, pareciera darse importancia a la memorización de datos y la repetición de estos, no al desarrollo del pensamiento.

A pesar de ello, también puede encontrarse cierto optimismo respecto de la inclusión de la filosofía en los planes y programas de estudio, sobre todo porque se considera la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes mediante ella. Aunque también se percibió un desconocimiento acerca de lo que implica el pensamiento crítico y las formas para potenciarlo. Los docentes suponen dificultad para desarrollar dicho pensamiento mediante las prácticas educativas ordinarias. Un docente entrevistado refirió: “imagínate, si nosotros no somos críticos cómo queremos que nuestros alumnos sean críticos, además no quieren pensar, no se esfuerzan,

su respuesta de siempre es no sé o quién sabe, por eso mejor trabajo con los que de verdad quieren.” (CE/DG/100320).

La inclusión de la filosofía en el artículo 3º ha sido percibida como una oportunidad para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, sin embargo, también se han anticipado dificultades, tales como la falta de preparación de los docentes en el campo filosófico, el tiempo para destinar a ello y las dificultades propias del contexto.

Tal contexto revela algunas carencias. Si se diagnostica el estado del pensamiento crítico en las participaciones y producciones a partir de aspectos como el análisis de información, ordenamiento lógico de ideas, identificación de principios, expresión de buenas razones y capacidad de expresión, puede notarse una carencia en tales aspectos. Por ejemplo, cuando se le preguntó a un alumno de sexto grado, el 09 de marzo de 2020, ¿qué piensas acerca de “El día de la mujer” y de las acciones que realizaron algunas mujeres el día de ayer y hoy?, el alumno respondió: “yo pienso que todo lo que hacen no tiene sentido porque hay más asesinatos de hombres que mujeres” (CE/EG/090320), por no citar aquellas respuestas donde se responde con un monosílabo o con alguna expresión popular, sin referir a datos que apoyen las afirmaciones o razones que las fundamenten.

Además, respecto de la capacidad para preguntar, es notorio que el trabajo escolar en un grupo impele a los alumnos a apropiarse de las situaciones tratadas, analizarlas, organizar las ideas, priorizarlas, construir sus razones y expresarlas con claridad, sobre todo para preguntar. Por ello, preguntar no habría de ser una actitud obviada o molesta, sino una señal de necesidad comprensiva y analítica, para construir buenas razones. Sin embargo, también las preguntas suelen estar ausentes en las prácticas escolares cotidianas, una situación que también está denunciada por Freire y Faundez (2016), quienes critican la educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.

El diagnóstico anterior, las situaciones escolares que inhiben el pensamiento crítico y la ambigüedad respecto de qué sea tal pensamiento y cómo desarrollarlo ha conducido al planteamiento de preguntas como las siguientes: ¿qué se debe entender por pensamiento crítico? ¿Cuáles son las condiciones para su desarrollo?

Tradicionalmente, el pensamiento crítico se relaciona con actitudes filosóficas, incluso Lipman (2016) sostiene que “el interés actual por el pensamiento crítico es una reminiscencia del

antiguo interés por la sabiduría” (p. 20), por ello, parece necesario explorar la forma cómo la inclusión de la filosofía en la educación básica podría conducir al desarrollo del pensamiento crítico. Según la tendencia dominante, eminentemente optimista, representada por Madrigal et al. (2020), la forma apropiada para introducir la filosofía en la educación básica es mediante la inclusión de la metodología del PfN en todos los niveles educativos. Sin embargo, según Arnaiz (2007), se ha dado una evolución de la enseñanza de la filosofía entendida como práctica, desde sus inicios como una metodología específica para niños hasta una concepción más amplia y plural en la que se admiten también otros enfoques y metodologías e incluso otros colectivos de personas y otros contextos de aplicación, además del escolar.

Por lo anterior, tal vez sería preciso pensar el sentido, no de la filosofía, sino de las actitudes filosóficas posibles de ser tratadas en una escuela primaria pública, es decir en las posibilidades de la educación filosófica del niño para potenciar su pensamiento crítico y potenciar en él actitudes favorables para la convivencia, el diálogo, el encuentro y la construcción de otras formas de relación. Lo anterior supone la pregunta: ¿cuáles prácticas filosóficas podrían contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de escuela primaria pública? Como ya se ha indicado, Arnaiz (2007) muestra un abanico de posibilidades para hacerse de prácticas filosóficas al margen de un currículo oficial en el cual habría de acreditarse como especialista mediante el acceso a metodologías y materiales oficiales.

Recapitulando, el desarrollo del pensamiento crítico ha sido una aspiración recurrente en la educación oficial, pero también lo ha sido la denuncia acerca de lo que en realidad hace la escuela por los estudiantes. Es conocida la postura de Freire (2005), quien denuncia una concepción “bancaria” de la educación presente en las escuelas, “para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (p. 79). Lo anterior está en consonancia con las posturas de los teóricos de la reproducción como Bourdieu y Passeron (1996) y con la perspectiva de Althusser (2005), para quien las escuelas representan un aparato ideológico del Estado. Si la educación escolar se reduce a dichos actos queda empobrecida en su potencial emancipador y de desarrollo integral. Por ello, es necesario imaginar y postular la posibilidad de potenciar el pensamiento crítico en una escuela primaria pública.

II. Ambigüedades acerca del pensamiento crítico

Al respecto, existe una percepción según la cual “la inclusión de la filosofía en el aula regular permitiría que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico” (CE/PG/250820), pues algunas de las características vigentes de la práctica docente parecen no permitir u obstaculizan el desarrollo de dicho pensamiento. Según Castellano (2007), “en la escuela, la ausencia de virtudes del pensamiento se manifiesta de mil y una maneras; en muchos casos inducida por el propio sistema, y en otros porque no existe motivación interna de los alumnos para superarla” (p. 13). Entonces, ¿de qué manera se puede contribuir a ordenar el pensamiento para ser capaz de análisis de información, ordenamiento lógico de ideas, identificación de principios, expresión de buenas razones, y capacidad de expresión?

Como se ha indicado, el PFN propone una metodología para ser aplicada desde el nivel preescolar al bachillerato, e incluso para la educación en general. Sin embargo, hasta ahora, dicho programa pareciera ser presa de una mercantilización que lo aleja de las escuelas públicas. Por ello, es necesario escudriñar en el abanico de prácticas filosóficas existentes y así poder ubicar las adecuadas para alumnos de una escuela pública, en especial de aquellas ubicadas en la periferia. Si el pensamiento crítico podría ser concebido como “pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer” (Ennis, 2005, p. 50), sería oportuno preguntar: ¿cuáles podrían ser las prácticas filosóficas potenciadoras del pensamiento crítico que pudieran hacerse didácticas, y así poder aplicarlas con estudiantes de una escuela primaria pública para poder contribuir a mejores decisiones respecto del hacer y el creer?

Desafortunadamente, no hay respuestas unívocas a las preguntas planteadas. Pues, aunque el pensamiento crítico puede rastrearse como una aspiración, más pedagógica que politizada, desde los planes educativos de la década de los años noventa, sin embargo, ha persistido una ambigüedad representada en la primacía del decir sobre el hacer.

Una primera ambigüedad puede constatarse en la pretensión aparente de un pensador crítico normalizado, bajo ciertas condiciones, regulado, pues no se explicitan los fines de la formación del pensamiento crítico, no se dice explícitamente para qué se requiere desarrollar el pensamiento crítico. Una segunda ambigüedad puede constatarse al tratar de encontrar el punto de partida, el desde dónde, para la formación de un pensador crítico, implícitamente se indica la

posibilidad a partir de las ciencias, sin embargo, el pensador crítico se forma en el ámbito de lo político e histórico, a lo cual los documentos curriculares de la escuela primaria no hacen referencia. En la perspectiva de Leal (2003), esto podría implicar una vulgarización de la crítica, pues pareciera pretenderse el pensamiento crítico sin la exigencia de una formación amplia, lo cual conduce a una crítica desinformada, realizada más por la emoción y el sentimiento que por buenas razones.

En esta sintonía, el docente puede padecer una tercera ambigüedad al no tener de dónde asirse para incorporar una tradición de pensamiento crítico a su práctica educativa pues, oficialmente tampoco está explicitada, lo cual puede conducirlo a elegir una postura completamente optimista como el PfN que le requiere una inversión económica para hacerse de las herramientas para formar pensadores críticos o, en su defecto, caer presa de la vulgarización de la crítica que implica fomentar las opiniones poco fundamentadas, politizadas, izquierdistas acerca de lo que los estudiantes leen, observan o piensan. Una cuarta ambigüedad podría constatarse en lo difuso del cómo, de las formas, entre las recetas aparentemente infalibles de la literatura de moda y las posturas de un pensador crítico como alguien alejado de la realidad, apartado del común de los mortales.

III. Metodología

Para investigar lo relacionado con la potenciación del pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado de una escuela primaria pública, ha sido necesaria una revisión y un análisis documental, técnicas de investigación cualitativa e investigación-acción como una metodología que permite trascender la inmediatez mediante la dialéctica de los ciclos en el proceso de investigación.

Según Carr y Kemmis (1988), la investigación-acción es, “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (p. 174). Esta metodología de investigación implica que los resultados nunca sean definitivos, pues cada acción supone una reflexión, la cual, a su vez, empuja nuevamente hacia la acción, la cual es susceptible de mejora y redireccionamiento.

En este sentido, en lugar de asumir un enfoque positivista asociado a lo cuantitativo y la pretensión de asegurar la científicidad a toda costa, la investigación acerca de la potenciación del

pensamiento crítico asume el enfoque crítico-social de Carr y Kemmis (1988), para quienes “la reflexión sobre la práctica y la adopción de una posición crítica frente a lo social son dos formas de avanzar o tomar conciencia de los problemas” (Latorre, 2005, p. 20). Dicho enfoque considera la dimensión crítica en tanto que el profesorado concibe su práctica como problemática, como un proceso que busca trascender la comprensión y el conocimiento vulgar cotidiano.

Al respecto, Carr (2002) plantea la investigación educativa desde una perspectiva con dimensión ideológica y social, como un proceso de transformación en el cambio educativo, por ello, según él, “es necesario tratar la teoría y la práctica educativas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados” (p. 13). Es decir, lo educativo no permanece estático, pues existe en dicho campo una disputa de diversos intereses tendientes al cambio o a la conservación, según sea el caso.

Por ello, la investigación misma es un proceso en donde es preciso decidir qué hacer y qué creer, por ello, Carr y Kemmis (1988) afirman de la investigación educativa convencional que “sus debates tienden a fijarse en cuestiones tales como qué paquete curricular es preferible y debe imponerse, en vez de preguntarse si es oportuno desarrollar paquete alguno, o en la importancia relativa de determinados aspectos del sistema educativo” (pp. 226-227). Es decir, las investigaciones parecen tener a la operatividad en lugar de criticar lo establecido, en la perspectiva de indagar por qué se hace lo que se hace y si se podría hacer de otra manera.

En concreto, la metodología de la investigación-acción propuesta por Carr y Kemmis (1988) indica un esquema metodológico compuesto por indagación autorreflexiva, planificación, acción, observación y reflexión crítica. La indagación autorreflexiva es el punto de partida, mediante ella el docente investigador realiza un esfuerzo intelectual para identificar lo que desearía transformar de su práctica docente. Esta práctica se lleva a cabo de forma individual y en compañía de los otros, de forma colaborativa, en forma de práctica social crítica. Es decir, enfatizando en la crítica como un momento de decisión acerca de qué hacer, creer o transformar. A su vez, en la planeación se indica lo que se quiere lograr, los objetivos y los pasos a seguir. Por ello, la acción supone la interacción para lograr valoraciones, argumentaciones y acuerdos, a partir de las guías de discusión. Así, la observación se realiza mediante soportes que permitan documentar las acciones del plan de acción, en vistas a decidir qué hacer para transformar la práctica y reorientar las acciones cotidianas. Finalmente, la reflexión crítica permite tratar la cuestión de por qué se

hace lo que se hace o por qué sucedió lo que sucedió, además si podría ser de otra manera, en el sentido de decidir qué hacer o creer. Lo anterior supone trascender lo específicamente áulico para involucrarse en procesos sociales y culturales, pues la perspectiva crítica supone que no se puede permanecer neutral. Esta es la metodología que se ha intentado seguir para la investigación respecto de la potenciación del pensamiento crítico.

IV. Resultados y análisis

Para llevar a cabo la intervención educativa se constituyó un grupo de enfoque, denominado ocasionalmente también como grupo de discusión, el cual puede entenderse en dos sentidos:

En primer lugar, porque se centra en el abordaje a fondo de un número muy concreto de tópicos o dimensiones de estudio; y en segundo lugar, porque la configuración del grupo se hace a partir de la identificación de alguna particularidad compartida por las personas participantes del grupo. (Bisquerra, 2009, p. 343).

Con dicho grupo de enfoque, se realizaron seis sesiones de prácticas filosóficas mediante guiones de discusión, los cuales consisten en una serie de preguntas relacionadas con un tema que sirven para guiar el diálogo y la discusión. Dichas prácticas fueron el café filosófico, la comunidad de indagación y el texto argumentativo.

El café filosófico tiene un funcionamiento específico que lo diferencia de otro tipo de cafés, como el literario. Según Brenifier (2011), el café filosófico puede ser realizado en cualquier lugar y a cualquier hora, lo caracteriza la informalidad y depende, en gran medida, del organizador o animador, quien convoca y organiza a los participantes y la sesión misma. Además, lo que sucede en un café filosófico depende, principalmente, del animador que esté a cargo, más que de las personas que participen en él. Por un lado, porque será él quien establezca las reglas del juego y, por otro, porque, generalmente, será también él, con su estilo particular, quien determinará el tipo de exigencia filosófica que se mantendrá durante la sesión.

Algunas reglas que deben seguirse son las siguientes. Cada participante hablará cuando le llegue su turno, levantando la mano para pedir la palabra. El animador del café filosófico concederá los turnos siguiendo un orden definido, más o menos según el momento en que hayan solicitado. Está terminantemente prohibido interrumpir a quien esté en el uso de la palabra. El organizador

podrá limitar el tiempo de los discursos, volver a centrar el desarrollo del debate o explicar una proposición demasiado enrevesada, pero lo que nunca debería de hacer es intentar usar la posición de autoridad relativa que le ha concedido el grupo para imponer cualquier tipo de visión personal. El más mínimo intento de ostentación de la verdad por parte del animador sería perjudicial y le desacreditaría ante los participantes. Desde luego, tiene derecho a una cierta subjetividad, pero su función debe ser primordialmente la de un árbitro y en todo momento deberá dar pruebas de capacidad de escucha y análisis.

Por otro lado, independientemente de cuál sea la cuestión elegida como tema de discusión, ya sea el animador quien la determine o la mayoría del grupo, cada participante la abordará a su manera, según sus propias capacidades, de manera similar a como lo haría cuando discute en otro tipo de foros. Sin embargo, el hecho de esperar el turno para hablar, de respetar la palabra de los demás, de escuchar la opinión del otro hasta el final, incluso si llegara a molestar, provocará efectos particulares en los participantes.

Lo anterior supone encaminarse a un viraje en cuanto a la forma de entender la educación y a los otros, lo cual conecta con la pedagogía de la diferencia y la interculturalidad. A decir de Skliar (2009), “cuando lo que prevalece es nuestra pregunta por el otro, (...) cuando de lo que se trata es de imponer nuestras preguntas sobre el otro, entonces, hablamos que en verdad hay una *obsesión* y no una preocupación por el otro” (p. 150). Por ello, es importante que el café filosófico permita no preguntarse sobre el otro sino con él y entablar una relación de amistad, acogida y acompañamiento en la aventura del pensar.

Según la perspectiva anterior, la educación se trata de un acontecimiento, es decir, de un suceso significativo, vital e inesperado que no puede ser planificado totalmente, sin embargo, la tendencia educativa dominante supone la pretensión de la dominación, el control y la formalidad, pero:

De continuar la educación en esa senda condicionada por esa insulsa fidelidad a la herencia, por la amnesia planificada y por el pasaje de manos de una tradición monolítica, solo habremos de ser seres identificados por una rígida presencia, pero en el fondo ausentes, inexistentes, fuera de toda conversación en un estar-juntos de absoluto desinterés, ignorancia e indiferencia. (Skliar y Téllez, 2008, p. 196).

La fidelidad a la herencia puede provocar dogmatismo. Por ello, la normalidad está sustentada en la tradición de lo que debe hacerse, de lo considerado correcto. El café filosófico, de la misma manera que de la comunidad de investigación, debido a su potencial interrogativo y creativo, permiten preguntarse:

¿Qué es la normalidad? ¿De qué está hecha? ¿En qué lugares, en qué rostros, en qué tiempos, en cuáles insanas utopías? ¿Por qué decimos “normalidad” y, enseguida, nos retiramos satisfechos a nuestra normalidad de cada día? ¿Es la normalidad, acaso, de este mundo? (Skliar, 2007, p. 77).

Dichas interrogaciones necesitan ciertas cualidades para pensarlas, hacerlas y responderlas, por ello, según Brenifier (2011), ser animador de un café filosófico exige algunas cualidades como las siguientes:

Por un lado, debe tener una gran amplitud de miras; por otro, cierta cultura filosófica y capacidad para ponerse en el lugar de otro, tanto para interpretar las problemáticas que vayan expresándose como para explicar los temas que vayan surgiendo, o para darles un tratamiento más pedagógico, vinculando el concepto al que se haga referencia con las experiencias vividas de los presentes. (pp. 88-89).

Tal como podría constatarse en el ámbito cotidiano de las escuelas de educación básica, dichas cualidades están presentes, en mayor o menor medida, en los docentes que toman con seriedad y compromiso su tarea. Aunque quizás sea necesaria una formación mínima en filosofía, para poder adquirir aquella cultura filosófica.

En cuanto a la comunidad de indagación o investigación, Arnaiz (2007) propone una secuencia para guiar cualquier comunidad de investigadores filosóficos. En primer lugar, sentador en círculo o semicírculo, los alumnos leen en voz alta y por turnos algún capítulo o epígrafe de la novela que les corresponde por edad y temática, si es que se están utilizando las novelas propuestas por el PfN, en otro caso, pueden utilizarse otros recursos para potenciar el pensamiento.

En segundo lugar, el profesor apunta en la pizarra las preguntas o cuestiones que a los niños les sugiere la lectura del fragmento, junto con el nombre del “niño-filósofo” que la propuso. Estas

preguntas formarán la “agenda filosófica” o propuesta de temario de la clase que habrá de tenerse en cuenta durante las sesiones posteriores.

Como tercer momento, se elige una de las preguntas formuladas. El método para elegir el tema a debatir puede variar, normalmente se elige el tema a investigar de modo democrático, es decir, mediante la votación de una mayoría de alumnos a favor, aunque también pueden utilizarse otro tipo de estrategias, como agrupar las diferentes preguntas por “centros de interés”, elegir una cuestión al azar, permitir que algún participante en concreto elija el tema o incluso el mismo profesor.

Posteriormente, la comunidad de investigadores filosóficos discute sobre el tema planteado, el profesor debe guiar la discusión. Si lo considera conveniente, en esa sesión o en las siguientes, utilizará algunos de los ejercicios y planes de discusión que están contenidos en el manual del profesor que acompaña cada novela. Obviamente, cuando no se trabaja con los materiales del PFN deberán crearse los ejercicios y los planes de discusión a partir de la creatividad del docente.

Finalmente, se realiza una breve evaluación, global, individual o ambas, de la dinámica de la sesión del día, es decir, de la eficacia de la investigación filosófica emprendida durante la sesión.

Según Flores (2015), “la investigación se resume en la idea de solución de problemas, evaluación de las creencias o de las acciones y producción de juicios” (p. 118). Es decir, en la comunidad de investigación, esta última se entiende como investigación dialógica, cuyo objetivo es la producción de juicios bien razonados, bien informados y personalmente significativos, a decir del mismo Flores (2015).

La tercera práctica de la estrategia de intervención se refiere al texto argumentativo, el cual no es una práctica exclusivamente filosófica, aunque sí es un recurso para dar cuenta del propio filosofar. Para Díaz y Hernández (2002), “se considera que escribir es una actividad que también puede tener (...) una función epistémica (...), en tanto que puede servir como un medio para el descubrimiento y la creación de formas novedosas de pensamiento y conocimiento en la mente del escritor” (p. 311). Además, porque todo texto es polifónico, en tanto reúne en él voces o distintos textos previos que el autor retoma y los hace presentes en su texto, presentando puntos de vista

alternativos, horizontes conceptuales, argumentos y contraargumentos, voces de personajes y demás.

La aplicación de dichas prácticas con un grupo de enfoque, compuesto por estudiantes de sexto grado de una escuela primaria pública, ha mostrado que puede ser posible la potenciación del pensamiento crítico. Sobre todo, si en dichas prácticas se pone énfasis en el aprendizaje de la argumentación, las falacias, los silogismos, la disyunción, deducción, inducción y demás herramientas filosóficas. A través de las sesiones, los estudiantes mostraron un progreso paulatino en la formulación de sus preguntas y la expresión de sus opiniones mediante buenas razones. Sin embargo, hace falta un trabajo más prolongado, que no solamente se realice durante el último grado de la escuela primaria. Es necesario otorgar centralidad al encuentro, el diálogo, la pregunta, la duda y la expresión justificada de los pensamientos, suposiciones y creencias.

Es notorio que, cuando los estudiantes encuentran un espacio de interacción en donde son tratados cordialmente pueden expresarse de mejor manera, ello contribuye a potenciar su pensamiento y a generar confianza en sí mismos y en los demás. Las prácticas filosóficas requieren de actitudes y habilidades para poder realizarse, además también son necesarios conocimientos básicos para leer, escribir, hablar, escuchar y comportarse ante los demás. Es decir, la potenciación del pensamiento crítico no se realiza de forma automática ni por puras intenciones, sino que es producto de un trabajo paulatino e intencionado, acompañado de paciencia, mucha paciencia, pues los logros no siempre son inmediatos o progresivos. Después de todo, el pensador crítico no es crítico de todo, ni todo el tiempo.

Conclusiones

Prácticamente todas las reformas educativas hablan de mejorar la educación, para ello proponen la inclusión, modificación o exclusión de algunos elementos. Lo mismo supone la última reforma al artículo 3º constitucional, la del 15 de mayo de 2019, en donde se indica el desarrollo del pensamiento crítico y la inclusión de la filosofía en los planes y programas de la educación que imparte el Estado.

Desafortunadamente, las reformas no producen cambios educativos de forma inmediata o de forma mecánica, por el simple hecho de ser incorporadas en la legislación educativas. Hace

falta concretar sus decires en haceres, los cuales corresponden a los docentes frente a grupo, quienes enfrentan las ambigüedades descritas anteriormente.

Ante esta situación, los docentes necesitan opciones cercanas para realizar de mejor manera su tarea educativa. En este sentido, se ha propuesto esta forma de potenciación del pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica de una escuela primaria pública, mediante prácticas filosóficas, no de la filosofía en sí, sino de algunos procederes filosóficos que pueden conducir a la potenciación del pensamiento mediante el acceso al diálogo, las preguntas, la duda, el análisis, la reflexión, la inducción, la deducción y demás herramientas filosóficas.

Esta investigación ha mostrado que, a pesar de lo rutinario de la escuela, se pueden incluir algunas prácticas donde los estudiantes pueden hablar y ser escuchados, poner en común sus reflexiones y sus pensamientos, es decir, dialogar. Al fin de cuentas, no se trata de enseñar filosofía, pues “lo que sí se puede enseñar es a caminar un camino que habrá que caminar juntos, desbrozar juntos el camino, caminarlo juntos por primera vez, ese camino que nos lleva a aprender algo juntos” (Flores, 2016, p. 180).

Las diferencias percibidas en las formas de pensar y justificar las afirmaciones por un grupo de estudiantes suelen asociarse con algo connatural, innato, propio de los estudiantes. Desde el punto de vista filosófico, esa naturalización es puesta en duda, pues dichas diferencias podrían ser accidentales. Así, surge la posibilidad de la potenciación, es decir, si las facultades para pensar están presentes en las personas, pero aún no se expresan, sería necesario potenciarlas, es decir, motivarlas, impulsarlas, para que puedan realizarse, hacerse acto.

Si una persona puede justificar sus creencias, opiniones, afirmaciones y haceres, está en mejores condiciones para crear espacios sociales óptimos, pues podrá tomar decisiones fundamentadas y ayudará a los demás a gestionar los conflictos, tanto personales como sociales. Además, quien se ha formado una actitud crítica puede ser más consciente de sus limitaciones etnocéntricas en la valoración de lo que es correcto o incorrecto, identificar los elementos culturales con pretensión de universalidad, además de ser sensible a las necesidades de sus semejantes y sus prójimos.

El pensamiento crítico es susceptible de ser potenciado mediante el acceso a prácticas filosóficas, las cuales pretenden ser un espacio para el encuentro, la interacción, el diálogo, la

comunicación y la creación. Una educación transformadora, liberadora, emancipadora o descolonizadora no puede realizarse sin herramientas para pensar, hablar, leer o escribir mejor. Por ello, aunque dicha potenciación no es garantía para una educación con tales características, sí es una condición previa sin la cual sería complicado cualquier intento de cambio. Es decir, la potenciación del pensamiento crítico no construye de forma automática aulas interculturales, inclusivas de las diferencias o la diversidad, pero sin dicha potenciación no se puede avanzar hacia ellas.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI.
- Arnaiz, G. (2007). Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. *Childhood & Philosophy*, 3(5), 35-57.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Diálogo-Tilde.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3ª ed.). Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Prometeo Libros.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. Ed.). McGraw-Hill.
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64.

- Flores, P. (2015). *Los sujetos de la educación. Una perspectiva filosófica*. Ediciones del Solar.
- Flores, P. (2016). *La filosofía en el aula. Apuntes desde la filosofía para niños*. Ediciones del Solar.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Graó.
- Leal, F. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 245-261.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en educación*. Octaedro.
- Madrigal, M., Díaz, P., Echeverría, E., Ezcurdia, J., Cázares, L., Camarillo, M., Sumiacher, D. y Alonso, A. (2020). *Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz*. Torres Asociados.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-160). Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc