

B105
C4537.



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NUCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS
HUMANÍSTICAS Y SOCIALES (CRIHES)
MAESTRIA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**EL FOMENTO DE LOS VALORES RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD
DESDE LA FILOSOFIA PARA NIÑOS Y NIÑAS.**

**Caso: Escuela Bolivariana San Rafael, Sector Plata II, Municipio Valera
del Estado Trujillo.**

**Autora
Lic. Morelba Briceño
C.I. No. 11.898.298
Tutora
Dra. María Carmona
C.I. No. 6151634**

**SERBIULA
Donación**

**SERBIULA
Tulio Febres Cordero**

TRUJILLO, FEBRERO DEL 2008

C.C.Reconocimiento

DEDICATORIA

El éxito en la vida se logra con fe, amor y constancia. Este es mi legado y mi bandera de vida por ello dedico esta gran meta :

A ti **Virgen Maria** que iluminaste mi vida profesional para que brillará en mi la fortaleza, el conocimiento y la fe.

A lo mas grande que me concedió Dios **Juan Pablo González** hijo de mi alma que llenaste este éxito de mayor satisfacción.

A mis padres **Auxiliadora Pérez de Briceño y Juan Briceño** que me regalaron la vida y son los baluartes de moral y lucha. Que sin su apoyo no hubiese caminado por esta senda de exigencias y luchas.

A mis hermanas y hermanos **Yaneira, Libia, Luzma, Fernando, Carlos** y especialmente a **Libia** porque en ustedes encontré apoyo, comprensión y amor para que luchara con ahínco en el logro de mis objetivos.

A mis sobrinos preferidos **Juan David y a Mariángel, Sofía** por llenar de alegría todos mis momentos.

Al hombre con quien comparto hoy mi vida **José Arnoldo González** en ti he conseguido la más grande fortaleza.

Si la vida me regalara otras formas de cómo expresarles este gran sentimiento aparte de estas palabras que tienen un gran significado para mi, no me alcanzaría mi existencia para agradecerles.

AGRADECIMIENTOS

Los aportes más importantes que llenaron de fortaleza y constancia este éxito lo encaminaron grandes personas y una sólida institución:

A la ilustre Universidad de los Andes Núcleo Universitario Rafael Rangel y la Maestría Gerencia de la Educación por darme los aportes más importantes para la consolidación de esta meta.

A mi tutora de tesis María Carmona en quien conseguí no solo un apoyo intelectual sino emocional guiándome de manera sutil para demostrarme que a pesar de las pruebas que coloca la vida se debe luchar con ahínco y fortaleza para alcanzar lo deseado.

A las coordinadoras de maestrías Flor Delgado y Nancy Santana baluartes y experiencias de vida profesional. Agradezco la preocupación y el interés para la culminación de los estudios de Maestría.

A mis compañeras Yazmín Prada y María Aide Hoyo por ser herramientas de vida en la consolidación de mi triunfo.

A mis compañeros de estudio con quien compartí un agradable y profesional estudio de Maestría especialmente a Odila con quien hice mis mas sinceros intercambios educativos, amistosos y familiares.

A todos ustedes y a las personas que de una u otra manera estuvieron conmigo en el logro y la culminación de este título que hoy obtengo.

Gracias

INDICE GENERAL

	PÁG
CARTA APROBACIÓN DEL TUTOR	iii
ÍNDICE GENERAL	iv
RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I	
EL PROBLEMA	11
Planteamiento del Problema	11
Formulación del Problema	18
Objetivos de la Investigación	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos	18
Justificación e Importancia de la Investigación	19
Delimitación	20
CAPITULO II	
MARCO TEORICO	21
ANTECEDENTES	21
Reformas educativas en Venezuela	24
BASES TEÓRICOS	30
La Crisis Actual de la Educación, en el contexto de la crisis en la Modernidad.	30
La educación tecnocrática y el docente como un técnico experto	34
Hacia una educación humanizadora	37
La educación moral: El gran desafío del presente.	40
Moral como capacidad de universalización.	42
Valores para una sociedad democrática	44
Los valores de solidaridad y responsabilidad	46

EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS VALORES HUMANOS	49
Aspectos teóricos del Programa de Filosofía para Niños.	49
El Aula como Comunidad de Investigación: Hacia la construcción de valores humanos.	52
La Novela como instrumento para la educación en Valores.	54
El Cuento como función lúdico-lógico-lingüístico y psicológica.	57
Objetivos del Programa de Filosofía para Niños	59
Teorías relacionadas con el Programa de Filosofía para Niños	60
Teorías Psicológicas	62
Teorías Pedagógicas	64
Currículo del Programa de Filosofía para Niños	66
Aplicaciones del Humanismo al Campo Educativo	68
CAPÍTULO III	
ENCUADRE METODOLÓGICO	70
Diseño de Investigación	70
Tipo de Investigación	71
Referente Empírico	72
Procedimiento para la aplicación del Programa de Filosofía para Niños	72
Técnicas e Instrumentos	73
Instrumentación de la Unidad Didáctica.	76
CAPITULO IV	
Resultados de la Observación	78
CAPITULO V	90
Discusión de Resultados	90
Informe de Resultados	90
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	96
BIBLIOGRAFIA	99
ANEXOS	105

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NUCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS
HUMANÍSTICAS Y SOCIALES (CRIHES)
MAESTRIA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**EL FOMENTO DE LOS VALORES RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD
DESDE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS**

**Escuela Bolivariana San Rafael, Sector Plata II, Municipio Valera del
Estado. Trujillo**

Autora: Lic. Morelba Briceño.

Tutora: Dra. María Carmona.

RESUMEN

La crisis de valores tanto a nivel mundial como en la sociedad venezolana, lleva a la búsqueda de nuevos instrumentos pedagógicos que permitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento y que favorezcan la actitud reflexiva y creativa de los niños/ niñas y adolescentes, así como el componente ético, moral. Se trata de reforzar tanto los aspectos valorativos-emocionales como cognitivos de la experiencia educativa, creando una atmósfera en el aula que induzca al aprendizaje compartido, cooperativo y solidario, convirtiendo el aula tradicional en una comunidad de diálogo para el desarrollo de los valores. La presente investigación tiene como propósito efectuar la Aplicación de la Metodología del Programa de Filosofía para Niños como estrategia para educar en los valores de la responsabilidad y la solidaridad en los niños/niñas de la Escuela Bolivariana San Rafael del Municipio Valera del Estado Trujillo. Con ello aspiramos realizar una propuesta que permita al docente venezolano llevar a cabo en el aula la educación en los valores que sustentan nuestra sociedad. La presente investigación es cualitativa de corte etnográfico, su diseño se desarrolló en base a dos estrategias: La primera, documental que indagó los antecedentes y teorías vinculantes. Y la segunda, aplicó una *Unidad didáctica*. Los instrumentos utilizados fueron la observación, las dinámicas y el diálogo. El Referente Empírico alumnos y alumnas de 4º grado Sección B.

Palabras clave: Educación, Valores, Filosofía para Niños, diálogo, etnográfica.

INTRODUCCIÓN

La educación latinoamericana y, en general, la Venezolana no escapa a la crisis de la educación que caracteriza al momento histórico presente como consecuencia de la llamada crisis de la Modernidad. A partir de los años sesenta se inicia la modernización del sistema educativo con la implantación del modelo tecnocrático para reordenar la economía nacional en función y por requerimiento de la lógica expansiva del capitalismo. (Rama, 1990) De tal manera que los proyectos educativos de los últimos cuarenta años han estado sujetos a este modelo que también ha orientado la educación en otros países latinoamericanos, destinado a garantizar los recursos humanos que el sistema económico demanda.

Este modelo de educación ha traído como consecuencia un proceso de pérdida de los valores propiamente humanos y un reforzamiento de los técnico-instrumentales; el ser humano es concebido como objeto de la educación y la educación como el adecuado proceso dirigido hacia la mayor productividad mediante el dominio de la técnica que mutila al hombre, aislándolo de su compromiso con lo social y convirtiéndolo en un autómatas, sin capacidad crítica, al servicio de la reproducción del capital humano para el desarrollo económico.

Desde esta perspectiva, la crisis de la educación es una crisis fundamentalmente humana, pues conlleva un proceso paulatino de deshumanización. En este sentido afirma Delgado (2001:34) que el grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos "científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia en lo instrumental". De ahí que aparecen una serie de trabajos críticos sosteniendo que las carencias y fallas de la escuela no permiten el desarrollo total de la

personalidad de los alumnos; por lo contrario, los hacen fracasar no sólo en los aspectos académicos si no también en su vida posterior.

Para hacer frente a esta situación, el Ministerio de Educación expresa la necesidad de redefinir el proyecto educativo nacional (1998) para alcanzar los nuevos retos de desarrollo que el país requiere, a través de la Reforma Curricular, que plantea fundamentar la educación bajo la concepción humanista y lograr una educación Integral. De ahí la implementación de los ejes transversales y el rescate de la profesión docente. Sin embargo, a pesar de la implantación del nuevo diseño curricular y de la inclusión del eje valores, persisten evidencias de aptitudes negativas que afectan el proceso educativo. Se constata la falta de valores como unión, solidaridad, trabajo cooperativo, conocimiento y ayuda mutua. Y sobretodo las deficiencias en la formación del docente que a pesar de la mencionada reforma, sigue actuando como un implementador de la misma, de tal manera que la formación propuesta se transforman en simple información.

En este sentido, se constata que la educación en valores requiere redimensionar la función del docente y se considera su participación como factor fundamental en el proceso educativo; sin embargo, ha sido formado de manera tradicional (educación memorística, desvinculación de la teoría y la praxis docente). El docente debe ser formado de manera que asuma una postura que permita el aprendizaje significativo y que vivencie e internalice los valores en su propia vida personal y, de esta manera, desempeñar en su actividad un liderazgo moral e intelectual. Para esta finalidad, se considera prioritario incluir en su formación nuevas prácticas pedagógicas que permitan el diálogo con los alumnos, el aprendizaje significativo, la participación, en definitiva, el proceso de enseñanza como aprendizaje compartido y dialogado.

Es este escenario donde se ubica la presente investigación, bajo el supuesto de que consideramos urgente la utilización de nuevas herramientas didácticas que permitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento para aprender a pensar y educar en valores. El problema de la formación en valores radica en la falta de aplicación de nuevas estrategias por parte del docente, puesto que el énfasis se acentúa más hacia la valoración de los contenidos actitudinales que en las propias dimensiones de la solidaridad y convivencia, justicia, participación, entre otros.

En el caso concreto de la crisis de valores que se evidencia en el Municipio Valera, es necesario la utilización de nuevos instrumentos pedagógicos que favorezcan la actitud reflexiva y creativa de los niños/ niñas y adolescentes, que permitan familiarizarlos con los componentes éticos y morales de la experiencia humana; reforzar tanto los aspectos valorativos-emocionales como cognitivos de su experiencia y crear una atmósfera en el aula que induzca al aprendizaje a través del diálogo y encuentro compartido, cooperativo y solidario, convirtiendo el aula tradicional en una comunidad de diálogo para el desarrollo de los valores de la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad, la cooperación, responsabilidad, la participación; en definitiva, de un educación en valores.

En este sentido, uno de los recursos fundamentales para lograr este objetivo es la implementación del Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman que representa un intento de contribución en la búsqueda de una nueva metodología didáctica, basada en el diálogo y el debate en el aula, que permita incentivar en el niño su capacidad de crítica y reflexión ante los diversos problemas de su contexto natural y sociocultural. El Programa tiene como objetivo fundamental la conversión del aula tradicional en una comunidad de investigación con la finalidad de llevar a cabo el

proceso de educación en los valores humanos, frente a la educación memorística y tecnocrática- instrumental propia del actual momento histórico.

La investigación se estructura de la siguiente forma:

En el Capítulo I, se abordan los siguientes puntos: Planteamiento del Problema, Formulación del Problema, Objetivos de la Investigación, Justificación e Importancia de la Investigación., Delimitación.

En el Capítulo II está integrado por el marco teórico en el cual se presentan los aspectos relacionados con los antecedentes de la investigación y las bases teóricas que sustentan el estudio.

En el capítulo III, se expone el encuadre metodológico, tipo de investigación y diseño, referente empírico donde se ejecuto la investigación, instrumentos y técnicas a utilizar como la presentación de la Instrumentación de la Unidad Didáctica aplicada para llevar a cabo la investigación.

En el capítulo IV se presentan los resultados de la observación trabajados según el enfoque metodológico propuesto por Miguel Martínez.

En el capítulo V se presenta la discusión de los resultados como lo propone Martínez triangular la teoría y la práctica y se presenta en un Informe final.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La crisis de la educación en Venezuela no escapa del momento histórico que caracteriza el presente como consecuencia de la llamada *crisis de la Modernidad*, y que es fundamentalmente una crisis de valores. A partir de los años sesenta se inicia la modernización del sistema educativo con la implantación del modelo tecnocrático con la finalidad de reordenar la economía nacional en función y por requerimiento de la lógica expansiva del capitalismo (Rama, 1990). De tal manera que los proyectos educativos de los últimos cuarenta años han estado sujetos a este modelo que también ha orientado la educación en otros países latinoamericanos, destinado a garantizar los recursos humanos que el sistema económico demanda. En los programas universitarios, en los de educación media y básica se restringen los estudios humanísticos para afianzar la instrumentalidad implícita en el modelo tecnocrático (Ramos, 2001). Las prácticas educativas tecnocratizantes se profundizan afectando la dimensión humana de la educación hasta alcanzar hoy día grandes niveles de crisis.

A partir de este escenario, se lleva a cabo la Reforma Educativa del Sistema escolar venezolano, realizada en el año 1998 y justificada expresamente como una necesidad social en la medida que contribuiría a solucionar múltiples problemas. El entorno socio-cultural en el cual se genera la Reforma Educativa en Venezuela es expresado en el Currículo Básico Nacional (1998) mediante los indicadores de un bajo índice de inserción, bajo rendimiento escolar en lengua escrita y oral, y en matemática y poca pertenencia de la educación (página 44. Véase también www.paravenezuela.org). A partir de este análisis el Ministerio de Educación

(1998) expone la necesidad de redefinir el proyecto educativo nacional como aspecto fundamental para abordar los nuevos retos del desarrollo que el país requiere.

Considerando que la educación venezolana ha reproducido patrones culturales dominantes cuyos resultados se han manifestado en una enseñanza carente de estrategias que promuevan la participación, el trabajo en equipo, la investigación y el diálogo, se inicia un proceso de reforma curricular con el fin de fundamentar la educación bajo la concepción humanista para educar íntegramente a la persona, educar para la vida; de tal manera que en la escuela las acciones deban estar dirigidas no solo a la adquisición del saber en el alumno sino facilitar el desarrollo de valores basados en la efectividad, motivación y participación dentro de un ambiente capaz de estimular la convivencia en grupo dentro y fuera de la escuela. Por ello el nuevo currículo propone atender esta dimensión y orientar ese desarrollo a través de los llamados ejes transversales, en especial el eje valores, para así facilitar la libre expresión de las ideas, sentimientos y pensamientos del individuo y redimensionar la formación del docente.

Los ejes transversales son concebidos como herramientas didácticas y elementos básicos para la transformación social y para el fortalecimiento de las condiciones inherentes al ser humano. Su inserción en el sistema educativo respondía a la finalidad de servir de vínculo entre el contexto escolar, familiar y socio cultural, y constituir una herramienta didáctica que garantizara la integración o la interrelación de las diferentes áreas del currículo. Es importante destacar que los ejes transversales se han concebido como los fundamentos de la práctica pedagógica al integrar las dimensiones: del ser, saber y el hacer (UNESCO, 1996), mediante contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales. Y de igual manera los ejes transversales se conciben como medios que conducen a la

formación científica, humanística y ético-moral del educando, de acuerdo a la intención de la mencionada Reforma. Sin duda que el propósito de la transversalidad es hacer frente a la concepción compartimentada del saber que ha caracterizado a la escuela y formar individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y capaces de hacer frente a los problemas planteados hoy en la Humanidad. (Yus, 1998).

De acuerdo con los Cuadernos de la Reforma Educativa Venezolana (1998) la educación en valores requiere una fundamentación basada en el conocimiento y en la reflexión y por ello siempre debe ser contemplada desde la perspectiva de los contenidos curriculares. Sin embargo, a pesar de la implantación del nuevo diseño curricular y de la inclusión del eje valores, persisten evidencias de aptitudes negativas que afectan el proceso educativo. Se constata la falta de valores como unión, solidaridad, trabajo cooperativo, responsabilidad, conocimiento y ayuda mutua.

De ahí que desde distintas perspectivas de análisis, se concluye que la reforma educativa no logra sus objetivos porque no toca el núcleo central del problema de la educación que tiene un trasfondo teórico epistemológico (Delgado, 2001) y que a pesar de la inclusión de la transversalidad, se presentan evidencias de valores negativos que no permiten lograr los fines deseados. A partir de esta constatación, se insiste en que tal situación es debida a las deficiencias en el modelo de formación inicial y actualización docente en los diferentes sistemas del proceso educativo.

La educación en valores requiere redimensionar la función del docente que debe asumir una postura valórica actitudinal internalizada en su propia vivencia personal y de esta manera desempeñar en su actividad un liderazgo moral e intelectual. (Figuroa, 1998). Son los educadores quizás los que mayor responsabilidad tienen para revertir los fenómenos de descomposición

social que venimos padeciendo en las últimas décadas. Son ellos quienes tienen la posibilidad de introducir en el aula de clase la temática de los valores y pueden iniciar con los niños diálogos sobre ellos, tales como la verdad, la bondad, la belleza, la solidaridad, la igualdad, la libertad y la justicia, sobre todo si los contenidos de estos valores se presentan de manera que reflejen las experiencias cotidianas de ellos.

En este contexto, los Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional (2001) recogen como lección de los anteriores intentos de reforma educativa en Venezuela el desconocimiento de las implicaciones teóricas y metodológicas que subyacen a cualquier cambio educativo, específicamente las resistencias y los conflictos que se tienen que enfrentar cuando se intenta transformar concepciones y prácticas pedagógicas anquilosadas. Algunas de estas oposiciones poseen un carácter partidista o sindical, pero también hay posturas que surgen del conflicto cognitivo que se deriva de la crítica o cuestionamiento al paradigma tradicional y la presencia activa de un enfoque emergente. Así por ejemplo, en la reforma curricular de Educación Básica, se asume la globalización y la transversalidad sin valorar adecuadamente la formación previa y práctica profesional del docente.

En referencia al Estado Trujillo y, en concreto al Municipio Valera, la crisis de valores en los distintos niveles educativos, no escapa de la realidad antes mencionada; es una cadena casi impenetrable en la cual la familia es el centro de las soluciones y de los prejuicios. Hay que reconocer ahora más que nunca que la familia es la base fundamental de la sociedad; ese concepto básico aunque suela ser tradicional, se intenta rescatar, olvidando que un gran número de familias del Municipio Valera, como en el resto de la geografía nacional, están completamente desintegradas ya que la mayoría son adolescente, madres solteras, niños, niñas y/o adolescentes abandonados por su familia en casas de abrigo, en situación de colocación

familiar, en disputa ante los tribunales, en situación de guarda y custodia, en hogares con violencia intrafamiliar, abuso sexual, drogas y prostitución expedientes llevados en el Consejo de Protección de dicho municipio.¹

Esta investigación no resta importancia al valor de la familia integrada por sus tres actores (mamá, papá e hijos), sino que centra su preocupación en las que están desintegradas, las que necesitan de orientación para fortalecer los valores perdidos que permitan una convivencia más humana, pero sobre todo darles herramientas a los niños, niñas y/o adolescentes para que enfrenten la vida cotidiana y social en la que se desenvuelven e incluso su propio ambiente familiar.

Las familias del Municipio Valera no han logrado fortalecer el valor de la responsabilidad y la solidaridad ya que la situación que viven a diario no les permite ver más allá de su egoísmo producto de la problemática psicológica y económica en la cual viven. Al referimos a la problemática psicológica, está claramente comprobado en el Consejo de protección del niño, niña y/ o adolescente del Municipio que el padre y la madre recurren a tratamiento psicológico para sus hijos pero ellos no están dispuestos a someterse al tratamiento. De igual manera, la miseria económica que viven muchos hogares: *hacinamientos, insalubridad, abandono y carencias de los servicios básicos entre otros*. No son espacios propicios para el cultivo mínimo de los valores que deben estar presentes en cualquier relación humana.

Pero lo más alarmante es que familias pobres y de clase media muestran una pérdida de valores y, en consecuencia, una fuerte incapacidad para lograr la integración de sus hijos en la sociedad. A diario viven una

¹ Para estas afirmaciones y las que siguen nos basamos en la lectura y análisis de algunos expedientes que reposan en el Consejo de Protección del niño/a y adolescentes del Municipio Valera.

situación de niños rebeldes en grado de delincuencia, deserción escolar, adolescentes en vida sexual activa, consumo y distribución de drogas, atracos a mano armada, pornografía, abuso sexual, prostitución, secuestro, robos y asesinatos expedientes que cursan por el Consejo de Protección.

En estas circunstancias no existe el valor de la solidaridad ya que las familias tanto pobres como de clase media viven en un comportamiento egoísta: unos luchando por salir de la miseria en la que viven y otros por enriquecerse y el producto final de su ambición es el sufrimiento y la desorientación de sus hijos, la pérdida de valores (amor, respeto solidaridad y afectividad) que nunca fueron fomentados o fortalecidos dentro del hogar. Situación unida al desconocimiento acerca de donde invirtieron sus hijos gran parte de su energía y tiempo, quienes fueron o son las personas ajenas a su entorno familiar que los están orientando. Estas afirmaciones fueron la base de la promulgación de la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente LOPNNA hasta aprobarse la ley como tal.

Hay que reconocer que todas las situaciones de rebeldía que se canalizan ante el Consejo de Protección del Niño, Niña y Adolescente del Municipio Valera, en fiscalía y por tribunales, están sesgadas por el entorno familiar. En este sentido, anotamos la falta de compromiso de muchos padres en la educación de sus hijos, la mayoría en hogares desintegrados e incluso en aquellos aparentemente integrados pero donde la violencia familiar esta latente. También la poca asertividad de los padres en la orientación de sus hijos entre otros factores psicológicos, sociales o económicos que no le permiten favorecer un clima de confianza a sus hijos, hacerlos responsables de la sociedad en la que viven, solidarizarse con los demás, con metas comunes.

Por lo general, cuando los niños, niñas y adolescentes son llevados ante el Consejo de Protección, sus padres plantean la situaciones a su favor expresando lo alarmante de sus conductas y la negativa de seguir haciéndose responsables de sus hijos, expresando que debe ser el Estado el garante de la solución de sus problemas y, por ultimo, utilizan como castigo la casa de abrigo Servicio Autónomo de Protección del Niño, Niña y Adolescente Trujillano S.A.P.N.N.A.T, como “depósito” de niños problema. Evadiendo, de esta manera, la responsabilidad que deben asumir con sus hijos.

Lo más preocupante es que los niños, niñas y/o adolescentes en su mayoría muestran carencia de afectos y de atención por parte de sus padres o representantes, y que desean salir de sus situaciones de conflicto, que alguien los tome en cuenta, los motive y los oriente, que le den responsabilidades y respeten sus opiniones. Nuestro aporte consistió en pretender rescatar desde la escuela los valores como la responsabilidad y la solidaridad teniendo como base la afectividad, el diálogo, la participación en debates, la escucha y otros valores que la gran mayoría de niños, niñas y adolescente no tuvo en su hogar.

Los docentes tienen la gran oportunidad en las escuelas y más aún en las que son bolivarianas, donde el alumno y alumna pasan la mayoría de su tiempo, de formar al nuevo actor participativo, corresponsable y protagónico de la sociedad que queremos, implementando estrategias que integren los objetivos con la vida diaria, darle herramientas para que enfrenten situaciones de violencia intrafamiliar, enseñarlos a pensar y a hacerse responsables de sus actos.

En este sentido, pensamos que uno de los recursos fundamentales para lograr este objetivo es la implementación del Programa de Filosofía para

Niños de Matthew Lipman que representa un intento de contribución en la búsqueda de una nueva metodología de trabajo que permite incentivar en el niño su capacidad de crítica y reflexión ante los diversos problemas de su contexto natural y sociocultural.

Formulación Del Problema

Con base a lo anteriormente planteado, se formula la siguiente interrogante:

¿Cuál será el resultado de la aplicación de la Metodología de Filosofía para Niños como estrategia educativa en el fomento de los valores de la responsabilidad y la solidaridad, en alumnos del 4to grado de la Escuela Bolivariana San Rafael de la Plata II, del Municipio Valera del Estado Trujillo?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Aplicar la metodología del Programa de Filosofía para Niños como estrategia educativa en el fomento de los valores de la responsabilidad y la solidaridad, en alumnos del 4to grado de la Escuela Bolivariana San Rafael de la Plata II del Municipio Valera del Estado Trujillo.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar los niveles de interiorización de los valores responsabilidad y la solidaridad en alumnos del 4to grado de la Escuela Bolivariana San Rafael de la Plata II del Municipio Valera del Estado Trujillo.

2. Diseñar un plan de estrategias didácticas para ser aplicadas en el aula con la finalidad de fomentar los valores responsabilidad y solidaridad con la metodología del Programa de Filosofía para niños.
3. Aplicar la unidad didáctica elaborada con textos de la Novela Lisa, y de Lola Navarro y Chema Sánchez Alcon integrante del currículo de Filosofía para Niños y.
4. Valorar los cambios ocurridos en la adquisición de los valores de la responsabilidad y de la solidaridad después de la aplicación del Programa.

Justificación e Importancia de la Investigación

Ante la crisis que confronta el Estado Trujillo y específicamente el Municipio Valera, se justifica esta investigación ya que puede contribuir para atender la necesidad de educar en valores frente a los retos que nos plantea una educación para el siglo XXI. Con ello se pretende contribuir al estudio de la educación requerida a nivel nacional, que es concebida como acción que favorezca en el alumnado el descubrimiento, la autoestima y la interiorización de los valores fundamentales para la convivencia, y que puedan ser asumidos como actitudes para el logro de una cultura de la paz, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, la responsabilidad, la salud, el respeto y la justicia.

Se trata de la imperiosa necesidad de la formación moral y ética, reclamada desde diferentes instancias de la sociedad; realización que supone la formación de diversas disposiciones y capacidades en los educadores para posibilitar el desarrollo integral de los alumnos y la

formación de un tipo de ciudadano más capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, de argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. Y ello con la finalidad de promover un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética.

A partir de estas consideraciones, la presente investigación aspira a contribuir a la educación en valores requerida en el Municipio Valera ya que se ha determinado por el Consejo de Protección del niño y del adolescente de este Municipio que todas las escuelas que lo conforman, como los liceos privados y públicos buscan, con el apoyo o no de los representantes, ayuda para orientar a sus hijos y hacerlos responsables en sus deberes. Sin duda que el aporte de los docentes es fundamental, si logran canalizar las necesidades de sus estudiantes en beneficio de una sociedad mas justa. A partir de la metodología de Filosofía para Niños, creemos posible la formación en el eje transversal valores, en especial los valores de la responsabilidad y la solidaridad.

Delimitación

La presente investigación se enmarca en la Escuela Bolivariana San Rafael de la Plata II, Municipio Valera del Estado Trujillo. El lapso de ejecución y culminación del proyecto fue de Febrero del 2005 hasta Febrero del 2008. En este sentido, se orientó en la aplicación de la Metodología de filosofía para Niños para educar en los valores de la responsabilidad y la solidaridad.

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

Antecedentes

La Metodología de Filosofía para Niños en la Educación Básica por su importancia como paradigma de aprendizaje dinámico y reflexivo que aporta al alumno las herramientas para un aprendizaje realmente funcional, es un aspecto que ha venido siendo revisado en Venezuela y otros países europeos latinoamericanos, a la luz de diferentes concepciones teóricas por diferentes investigadores de la problemática educativa.

Tomando en cuenta el propósito de nuestra investigación, se efectuó la revisión bibliográfica de estudios concluidos que están relacionados con la temática estudiada. En este sentido, se tiene el aporte de Gutiérrez (1987) que realizó un trabajo titulado "*La Educación y la Escuela en Lipman*", trabajo de tipo documental, siguiendo un diseño bibliográfico, en la modalidad cualitativa-descriptiva. Luego de terminada la investigación, el autor llegó a la conclusión de que el Programa de Filosofía para Niños trata de dar respuesta a unas cuantas preguntas básicas que ponen en tela de juicio el modelo educativo tradicional, permitiendo superar las deficiencias del mismo en cuanto a la orientación de los aprendizajes del niño.

Así mismo, contamos con el aporte de Garrigues (1997) denominado: *La Metodología de Filosofía para Niños como Estrategia para desarrollar la imaginación en la Escuela*. El instrumento metodológico fue un registro descriptivo de los datos obtenidos durante la investigación de campo. Concluyó que las estrategias desarrolladas con base a la Metodología de Filosofía para Niños de Lipman contribuyen al planteamiento de ideas

creativas por parte del niño a la vez que dan lugar a la expresión de un pensamiento innovador.

Paredes (2001) realizó una investigación que lleva por *nombre Efectividad de la Aplicación de la Metodología del Programa de Filosofía para Niños en la Enseñanza del Eje Transversal Trabajo. Las experiencias obtenidas* en la Escuela Básica “Metén”, en relación con la Aplicación de la Metodología del Programa de Filosofía para Niños, motivó esta investigación, cuyo objetivo fue determinar la efectividad de la aplicación de la metodología del Programa de Filosofía para Niños en el Eje Transversal Trabajo. El estudio se basó en las teorías: Psicogenética-Cognitiva de Piaget, Constructivista de la Educación, de Vigostsky y Humanista de Rogers; para la fundamentación de las variables.

Metodológicamente, el estudio fue de Campo con Diseño Cuasi-experimental. La población fue censal conformada por 15 escolares de la institución educativa seleccionada, a la cual se les aplicó los instrumentos, siendo estos dos cuestionarios (Pretest y Postest), conformado por 3 o 4 ítems de respuestas abiertas, con el propósito de diagnosticar el nivel de conocimiento previo y la capacidad de respuesta y reflexión crítica alcanzada luego del tratamiento de Metodología con Filosofía para Niños. No se aplicó procedimiento de validez ni confiabilidad de los instrumentos, siendo avalados por un experto en el Programa de Filosofía para Niños. El análisis de los resultados se realizó mediante tratamiento descriptivo; concluyéndose que la Metodología del Programa de Filosofía para Niños es una estrategia efectiva para incentivar la capacidad de respuestas de los alumnos y alumnas, así como el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, utilizando el diálogo como herramienta de trabajo, al momento de intercambiar.

Rodríguez (2003) realizó un trabajo sobre *el Diálogo Filosófico en el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman*, para optar a la Licenciatura de Filosofía en la Universidad del Zulia. Se propuso analizar la naturaleza del Diálogo Filosófico acercándose a la posibilidad de crear individuos críticos que puedan vivir en verdaderas sociedades democráticas. Peña (2004) realizó un trabajo sobre una Propuesta para Mejorar la Autoestima a través de estrategias del Programa de Filosofía para Niños y Niñas pertenecientes al sexto grado de la *Escuela Básica "Barrio Nuevo"*. Sector la Floresta. Valera Estado Trujillo. Su investigación concluyó en que los alumnos mejoraron significativamente el autoestima logrando mejorar la relación entre compañeros, la familia y la escuela, responsabilidad ante el trabajo escolar, seguridad personal y actitud hacia si mismo. De acuerdo a los resultados la propuesta presentada es capacitar a los docentes a través de talleres y la aplicación a los alumnos de educación básica de dicha institución.

Valera (2004) realizó una investigación para optar al título de Licenciatura en Filosofía en la Universidad Católica de Maracaibo que lleva por nombre *La Filosofía como Medio Generador de Valores expresados en el Diálogo y la Solidaridad aplicadas a la segunda etapa de Educación Básica en la Unidad Educativa " Padre Blanco" de la Ciudad de Valera, Edo. Trujillo*. Se presentó como un proyecto de investigación destinado al desarrollo de habilidades del pensamiento en el tema de los valores: el diálogo y la solidaridad el cual parte de la aplicación de la metodología de El Programa de Filosofía para niños como eje conductor del proceso cognitivo donde los niños ejercen su capacidad de razonar por si mismos.

Ventancourt y Salas (2005) abordaron la investigación *Conocimiento Lógico Matemático en Niños y Niñas Preescolares a través de la Filosofía para Niños de Mattheuw Lipman* para optar a la Licenciatura en Educación

Preescolar del Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Esta investigación tiene como objetivo determinar la utilidad de la filosofía para niños como estrategia para el desarrollo del conocimiento lógico matemático en los niños y niñas en la fase preescolar. En dicho estudio la muestra estuvo conformada por (21) niños y niñas del Jardín de Infancia "Rosario Almarza" del Municipio Trujillo. La investigación se llevo a cabo mediante un diseño de campo. Para obtener la información se aplico (pretest y postest) una escala de estimación, validada por tres expertos en la materia. La investigación se estructuro en tres fases: diagnóstica administración del pretest, de aplicación llevada a cabo en seis sesiones donde se aplicó la Metodología de la Filosofía para niños y la culminación con la administración del postest. Los resultados del trabajo permitieron determinar que la filosofía para niños es una valiosa estrategia que contribuye al desarrollo del conocimiento lógico matemático en la fase preescolar. Además propiciar la participación, el pensamiento crítico y creativo de los niños.

José Vásquez (2006) realizó una investigación para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Integral, titulada Aplicación de la Filosofía para Niños como estrategia para educar en valores en la II etapa de Educación Básica. Para los alumnos de sexto grado de la Escuela Bolivariana "Carrillo Guerra", en el Estado Trujillo.

Las Reformas Educativas en Venezuela

La Modernidad como etapa histórica de la cultura Occidental a partir del siglo XV aproximadamente, llegó tarde a América Latina, entendiéndose como proceso modernizador llevado a cabo por agentes externos que actúan en beneficio de sus propios intereses y que tiene como finalidad asumir plenamente el modo de producir, los estilos comunes, la culturización de los sistemas de organización social y política de los países del capitalismo

desarrollado que viene a significar el modelo más exitoso de modernización. (Quijano, 1995). Por ello, en los procesos modernizadores de América Latina predominó el concepto de racionalidad instrumental en menoscabo de la razón histórica de carácter ético-político, propio de la Modernidad europea y por ello, es urgente la elaboración de un concepto crítico de modernidad en Latinoamérica que recupere la propia razón histórica.

Es dentro de este contexto de modernización que debemos abordar la problemática de la educación en Venezuela planteada a partir de los años sesenta cuando se inicia la modernización del sistema educativo con la implantación del modelo tecnocrático para reordenar la economía nacional en función y por requerimiento de la lógica expansiva del capitalismo. (Rama, 1995). De tal manera que los proyectos educativos de los últimos cuarenta años han estado sujetos a este modelo que también ha orientado la educación en otros países latinoamericanos, destinado a garantizar los recursos humanos que el sistema económico demanda. En los programas universitarios y en los de educación media y básica se restringen los estudios humanísticos para afianzar la instrumentalidad implícita en el modelo tecnocrático. Las prácticas educativas tecnocratizantes se profundizan afectando la dimensión humana de la educación hasta alcanzar hoy día grandes niveles de crisis. (Delgado, 2001).

De acuerdo con Rodríguez (1999:15) las consignas de modernización y tecnificación de la enseñanza son concebidas como panaceas de los problemas educativos. Destacan la redefinición de los contenidos de la educación, que supone una reducción del contenido de la Ciencias Sociales en pro de un incremento de las Ciencias Naturales, Exactas y de las Técnicas. De igual manera, se sustituye el objetivo liberal de “formar al hombre” como fin de la educación, por la meta tecnocrática de “formar al recurso humano” de acuerdo a los requerimientos del aparato productivo. Se

trata de concebir la educación como una empresa nacional. El nuevo modelo educativo está destinado a garantizar los recursos humanos que el sistema económico demande. Y todo ello se impone como una exigencia del proceso de reordenamiento de las economías latinoamericanas a la lógica expansiva del desarrollo económico capitalista.

Los intentos de modernización del sistema educativo, de acuerdo con Rama (1995), llevaron a la necesidad de que los aspectos administrativos y organizativos cambiaran sus patrones tradicionales para garantizar el logro de la eficiencia de moderna empresa. En cuanto a los oficios y profesiones, se debía adecuar la oferta - la demanda y para ello se modificó la distribución de la matrícula por ramas y especialidades, acabando con el predominio de las carreras tradicionales, en especial las humanistas. Se restringieron al máximo los estudios humanísticos en la universidad y en los programas de educación media y básica con la idea de formar un individuo con una visión parcelada del mundo, como una máquina inteligente para la producción y ello mediante la utilización de métodos y técnicas de carácter experimental. De acuerdo con Quintero (1975) estas prácticas educativas tecnocratizantes están basadas en la psicología conductista y neo-conductista como fundamento de una tecnología educacional de carácter experimentalista.

A partir del año 1989 se inicia en Venezuela el proceso de reforma educativa. Surgen los proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica. El diseño curricular intenta transformar la educación básica con la propuesta de cinco ejes curriculares transversales: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, trabajo y ambiente. Los principios que lo rigen son el mejoramiento y dominio de la lecto-escritura, la función socio-educativa de la escuela, los Proyectos de Planel y de Aula y la tecnología. El Proyecto Pedagógico de Planel (PPP) responde al análisis curricular, fija objetivos y formula el

desarrollo a través del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA). Este postula que el alumno aprende en las relaciones con sus padres, sus compañeros y su maestro. La biblioteca en el PPA queda integrada a través de las distintas áreas académicas cuenta con un docente bibliotecario y un asistente, insertándose la capacitación dentro de la reforma. El programa es desarrollado por las universidades y dura 8 meses.(Odreman, 1998) El currículo Básico Nacional expone el contexto en que se genera la Reforma Educativa en Venezuela (1998) mediante los indicadores de un bajo índice de inserción, bajo rendimiento escolar en lengua escrita y oral, y en matemática y poca pertenencia de la educación (página 44. Véase también www.paravenezuela.org).

En el Modelo Curricular para el Nivel de Básica se señala que los Ejes Transversales constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y se desarrolla transversalmente en todos los componentes del Currículo. Sin duda que la presencia de este eje Valores se debe a la crisis moral por la que atraviesa Venezuela en los diferentes sectores que conforman nuestra sociedad.

Sin embargo, a pesar de la implantación del nuevo diseño curricular y de la inclusión del eje valores, persisten evidencias de valores negativos que afectan el proceso educativo. Se constata la falta de valores como unión, diálogo, solidaridad, trabajo cooperativo. Algunos autores son partidarios de que el problema de la formación de valores radica en la falta de aplicación de nuevas estrategias por parte del docente, puesto que el énfasis se acentúa más hacia la valoración de los contenidos actitudinales que en las propias dimensiones de la solidaridad y convivencia. Se toma en consideración, de esta manera, la participación del docente como factor fundamental en el proceso educativo que ha sido formado de manera tradicional y cuyo papel primordial ha sido el de cohesionador social, en la medida en que enseña

repetiendo esquemas para el mantenimiento de un orden social.(Parada, 2001).

La educación en valores requiere redimensionar la función del docente que debe asumir una postura valórica actitudinal internalizada en su propia vivencia personal y de esta manera desempeñar en su actividad un liderazgo moral e intelectual. (Figuroa, 1998). Son los educadores quizá los que mayor responsabilidad tienen para revertir los fenómenos de descomposición social que venimos padeciendo en las últimas décadas. Son ellos quienes tienen la posibilidad de introducir en el aula de clase la temática de los valores y pueden iniciar con los niños diálogos sobre ellos, tales como la verdad, la bondad, la belleza, la solidaridad, la igualdad, la libertad y la justicia, sobre todo si los contenidos de estos valores se presentan de manera que reflejen las experiencias cotidianas de ellos.

www.bdigital.ula.ve

En la reforma educativa venezolana que se lleva a cabo en la actualidad, los cambios aparecen estrechamente vinculados al proceso de revisión, desmontaje del estado actual y refundación del Estado Venezolano y se concreta por intermedio del Proyecto Educativo Nacional (PEN) que parte de los aportes previos de las discusiones pedagógicas, entre ellos los derivados de la ANE/CE, enriqueciéndolos y redimensionándolos a la luz de las nuevas realidades de refundación de la República Bolivariana. A nivel general, los Aspectos Propositivos (2001) son una propuesta fundamentalmente táctica, respecto al PEN en su conjunto, de carácter más estratégico. En consecuencia plantea: el concepto de Estado docente y define el tipo de educación que se postula en los siguientes términos: Atender a las exigencias de la construcción de una nueva República. Es decir, ante tal exigencia transformadora, la educación debe responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa, del mismo modo, debe formar en la cultura de la participación

ciudadana, de la solidaridad social y propiciar el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica. (p.15).

La concepción de la educación que se defiende en el Proyecto Educativo Nacional, está cimentada en: Atender a las exigencias de la construcción de una nueva República, tal como se ha venido señalando en las páginas que anteceden a este punto. Es decir, ante tal exigencia transformadora, la educación debe responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa, del mismo modo, debe formar en la cultura de la participación ciudadana, de la solidaridad social y propiciar el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica.

El cambio educativo que se está promoviendo, en la perspectiva de la Nueva República, aparte de la flexibilización curricular, requiere también de la transformación del proceso de formación docente (planes y programas articulados tanto a la formación inicial como a la permanente) ya que hasta estos momentos los que se han venido ejecutando no han respondido a las actuales demandas que surgen de las innovaciones pedagógicas y de los cambios educativos en general.

El perfil profesional de este docente debe reflejar una sólida formación pedagógica, orientadora, facilitadora, mediadora e investigadora de procesos, un promotor social comunitario, respetuoso de las necesidades del alumno, que le permita la incorporación y desenvolvimiento en cualquier medio, rural, urbano, desarrolladas, ser tolerante ante las diversidades.

La Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 establece en el artículo 102 que la educación es un derecho humano y deber social fundamental; es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la

sumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades y como instrumento de conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes de pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal.

BASES TEÓRICAS

La Crisis de la Educación en el Contexto de la Crisis de la Modernidad

La educación (del latín "educare") puede definirse como el proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar; y no sólo se produce a través de la palabra, si no que está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. De igual modo, se considera que la educación es un estímulo del desarrollo armónico e integral de la persona a través de un proceso de asimilación cultural. Se habla de educación formal e informal. Se entiende por educación formal, la adquirida en las escuelas y universidades; por educación informal, la adquirida en los demás ámbitos de convivencia -especialmente en la familia- donde la persona se desarrolla y aprende.

(www.vicariadepastoral.org.mx/doc/ecucim/hojas/glosario_d-k.htm)

La educación, entendida como un proceso de formación humana, tiene como finalidad la capacitación del hombre para el desempeño de determinados roles y el cumplimiento de funciones específicas en un contexto sociocultural. La educación del hombre como sujeto social ha de ser

un proceso de formación permanente que lo vincule y se mantenga en sintonía con su entorno sociocultural. El proceso educador “es la educación permanente pues abarca la vida total del hombre y todas sus posibilidades como ser humano; la educación permanente es un proceso continuo y global, es una educación integral y total” (Alanís, 2004:33). En este sentido, se trata de educar para una vida integral que atienda los aspectos y necesidades humanas en un contexto sociocultural. Es decir, no solo los aspectos cognitivos sino también los éticos y afectivos-emocionales.

En la actualidad, múltiples reflexiones sobre la educación, insisten en la necesidad de una educación integral para una vida también integral que atienda los diversos aspectos y necesidades humanas en un contexto sociocultural.(Gimeno, 1999). Para esta finalidad, se insiste en la urgencia de un nuevo método de enseñanza que haga hincapié en la forma que debe descubrir el niño para aprender a pensar, en su participación activa en ese proceso con la finalidad de que interiorice y vivencie los contenidos de la educación.

Estas y otras interesantes propuestas surgen a partir de la constatación de la profunda crisis de la educación en el momento histórico presente. Es abundante la literatura que nos habla de la crisis mundial de la educación que al parecer no conoce fronteras. Sin embargo, la misma debe ser ubicada dentro del contexto más amplio de la crisis de la Modernidad y de su concepto de racionalidad instrumental. La humanidad se enfrenta hoy a problemas de connotada complejidad generados por el llamado proceso “civilizatorio”, propio de la racionalidad moderna y cuya solución es de gran trascendencia para el presente y las venideras generaciones. Sin duda que el término “*crisis*” es el que mejor define nuestro presente histórico. Las numerosas crisis de orden económico, social, educativo, político, ambiental, ideológico y cultural interactuando unas sobre otras, han dado lugar a una

crisis global del sistema mundial surgido tras la segunda guerra mundial y, por tanto, de la civilización occidental moderna. En este contexto, el núcleo del fuerte debate contemporáneo es, sin duda, la imposición de la racionalidad técnico- instrumental como único paradigma de conocimiento. (Colomm y Mèlich, 1995)

La situación descrita, denunciada desde distintas perspectivas: filosófica, epistemológica y ética, remiten un punto en común: El paradigma racionalista de la modernidad nos ha sumido en una profunda crisis y por tanto, es preciso su cuestionamiento o la crítica a la racionalidad moderna. Aquel sueño en el poder de la razón de organizar un mundo humano pleno de libertad y progreso no se ha realizado; por el contrario lo que se constata es un mundo deshumanizado. Los ideales o los grandes relatos modernos: el proyecto emancipador, el progresista, el innovador y el democrático, quedaron en promesas y utopías. En el momento de pasar a los hechos, la Modernidad acusa grandes contradicciones. (Ramos, 2001)

La educación ha venido mostrando las mismas contradicciones de la Modernidad y por ello, no escapa al vértigo causado por la ideología social postmoderna. La ausencia del fundamento axiológico es quizá el signo más grave de la crisis actual de la educación; un permanente esfuerzo por su propia constitución y legitimación en este contexto de la postmodernidad. Los currículos escolares, los proyectos educativos, las leyes de educación, necesitan puntos de referencia y siempre aparece la razón moderna y sin embargo, no queda otra salida que hacer frente al gran y tentador desafío de educar no necesariamente según, pero si en y desde la Postmodernidad (Gastaldi, 1994) encarando tanto los riesgos con que nos amenaza, como las posibilidades que nos abre.

La escuela es producto del proceso histórico denominado modernidad que partiendo de ideales como la de una educación para el desarrollo y una formación integral del hombre ha terminado por formar un estudiante completamente mecanizado, que ha de ser desarrollado solo por condicionamientos externos que preparan las autoridades educativas, para ser aplicadas por el maestro, haciéndole creer a dichos estudiantes que es una entidad vacía y que para realizarse debe llenarse de cuanto contenido e información se le proporcione. Detrás de este mecanicismo escolar está la filosofía empirista y los positivistas, el paradigma conductivista y neo conductivista en psicología.

Ante esta situación, aparecen las propuestas presentadas a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996) que encierran consideraciones en relación a la educación a nivel mundial. Muestran la urgencia de coincidir alrededor del futuro de nuestro planeta sin obviar las raíces en lo local y lo regional. Se plantean los elementos enfocados hacia el mejoramiento de la educación, sobretodo hacia la necesidad mundial de vivir sin fronteras mentales, donde los individuos aprendan a valorar y respetar las diferencias: Aprender a ser humanos en toda la extensión de la palabra, ser solidarios, respetuosos, buscar los caminos que lleven hacia un futuro de paz en estos momentos de extrema violencia. Aprender a Hacer desde nuestra realidad, desde nuestras experiencias más cercana, familiar que tiene que ver con las experiencias que nos hacen ver la educación pertinente y necesaria para influir en nuestro entorno. Aprender a conocer desde nuestros intereses y necesidades. Aprender a convivir a través de valores que nos lleven a participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Estas consideraciones se recogen (Delors, 1996) para la educación del siglo XXI en las necesidades y propuestas educativas tendientes a la

formación de un ser humano total, no escindido, que sea capaz de cuidar el planeta como su hogar sin perder las raíces del entorno; son las necesidades comunes, que interesan a todas las culturas fundamentalmente con respecto a la educación de niños y adolescentes, considerando la educación como la vía necesaria para el logro de los ideales de paz, libertad y justicia social. Por su parte, Morin (2000) establece un análisis de las dimensiones o saberes que deben orientar la educación como “fuerza del futuro”

El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, conocido también como Informe Delors (1996) considera la educación como una posibilidad al servicio del desarrollo humano para combatir la pobreza, la exclusión, la intolerancia, la opresión, entre otros factores; también refiere que las necesidades de la educación del planeta deben fundamentarse en el ser, el conocer, el hacer y el convivir juntos, pilares fundamentales de la educación para el siglo XXI, sustentados en la dimensión social, económica, científica, cultural y ética; se requiere de una educación que tienda a buscar estrategias flexibles que permitan un cambio de paradigmas hacia la diversificación e impulse alternativas consensuadas que permitan revisar la concepción educativa en vistas a una educación más formadora, menos instructiva, más integradora de los diversos aspectos del quehacer, en definitiva, más humana.

La educación tecnocrática y el docente como un técnico experto

En el proceso de afianzamiento de la Modernidad, al par del desarrollo de la ideología capitalista, se va generalizando un modelo tecnocrático de educación basado en los principios de la filosofía empirista y positivista que hace extensiva a las ciencias humanas, la metodología de las

ciencias naturales con sus postulados de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a lo valorativo. El ser humano es concebido como objeto de la educación y la educación como el adecuado proceso dirigido hacia la mayor productividad mediante el dominio de la técnica; estos postulados se han convertido en el fundamento de la ideología economicista actual (Bernstein, 1998) que mutila al hombre, aislándolo de su compromiso con lo social y convirtiéndolo en un autómatas, sin capacidad crítica, al servicio de la reproducción del capital humano para el desarrollo económico.

Desde esta perspectiva, la crisis de la educación es una crisis fundamentalmente humana, pues conlleva un proceso paulatino de deshumanización. En este sentido afirma Delgado (2001:34) que el grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos "científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia en lo instrumental. Los métodos y técnicas de investigación y las prácticas educativas se fundamentan en el "condicionamiento" con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neoconductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado" En consecuencia, desde el punto de vista humano se ha venido presenciando una "deshumanización de la "persona, una suspensión o desconocimiento de aquello que la constituye como tal (Martínez, 1991).

Dentro del contexto de la crisis de la modernidad, para muchos autores, la pedagogía es un discurso moderno que produce y sostiene sus postulados desde la misma posición en la que se genera el resto de los discursos modernos, que son fundamentalmente discursos de poder y control. La pedagogía entonces, en tanto discurso moderno que sostiene la organización académica moderna, busca reproducir en ella los mismos

criterios de disciplina (sujeto responsable), ética del deber (sujeto obediente) organización jerárquica-piramidal y controlada por tareas y destrezas; se trata de la producción de destrezas mediante técnicas de control que se ejercen sobre los sujetos. Es por ello que la enseñanza, en la marco descrito, no es otra cosa que la formación de destrezas orientadas a reforzarse a sí mismas y al orden moderno en el que se dan, de manera que el problema no parece estar en el terrero de la academia, sino de la política.(Porlam, 1997).

La escuela lleva a cabo un proceso de adaptación del niño a las normas y conductas socialmente aceptadas, pero también tiende a anular aquellos rasgos del comportamiento y de la personalidad humanas que son indispensables para el conocimiento: la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés personal y el placer por conocer y compartir el conocimiento, aspectos estos fundamentales para la construcción significativa del saber. En verdad se trata de un proceso de des-humanización (Ibidem, 1997) o de domesticación de ciertas potencialidades humanas que son procesos creativos propios del comportamiento infantil. Todo ello tiene como resultado un cierto acondicionamiento y adiestramiento de la estrategias de pensamiento y actuación, simplificador y estereotipado que da lugar a individuos pasivos y conformistas.

Dentro de este panorama, debemos estar conscientes de la necesidad de reflexionar acerca de la educación para el siglo XXI desde la perspectiva que ofrece la urgencia de un cambio que podría producirse de manera incontrolable, caótica y devastadora si no somos capaces de orientarlo hacia nuestras necesidades fundamentales. En este sentido, se discute la opción de un sistema educativo cuya función básica es la de preparar a las personas para poder ser ciudadanos bien formados, con un pensamiento crítico y una madurez personal que les permita participar activamente en la sociedad a la que pertenecen, y que concibe la escuela como un espacio de diálogo para

un aprendizaje participativo y compartido. Sin duda que el papel de coordinador del docente en una comunidad de diálogo es fundamental; la actividad de enseñar es preciso entenderla como un proceso de creativa y responsable orientación destinada a facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

Hacia una educación humanizadora

En este escenario presentado, en la actualidad encontramos nuevas propuestas teóricas y metodológicas, frente al paradigma de la racionalidad instrumental, que emergen desde diferentes posiciones con una perspectiva interdisciplinaria bajo una visión humanista y cualitativa de lo educativo que se inscriben en lo fenomenológico y crítico con postulados que indican la urgencia del entendimiento de lo social desde lo humano (Delgado, 2001). Se vislumbran nuevos paradigmas que sostienen que la realidad social y educativa no sólo es interpretable desde lo cuantitativo, que el mundo de lo humano no es parcelado y abstracto, sino que constituye una realidad compleja y concreta en lo cuantitativo y cualitativo.

En este sentido, estamos en presencia de una subversión paradigmática que se expresa por la emergencia de reivindicar lo humano como sujeto pensante, actuante, creador y constructor de su vida individual y social frente a un mundo de la tecnocracia que lo margina como personas. Se trata de una visión integral del ser humano, de una visión cualitativa del mismo que lo reconoce en sus dimensión concreta con sus pensamientos, afectos, sentimientos, valores y sobretodo, capaz de construir su propia existencia. "Las ciencias sociales y educativas se encuentran, hoy día, en esta disyuntiva histórica: por una parte el agotamiento de la hegemonía del paradigma positivista, y por la otra, el surgimiento de paradigmas en los

cuales lo cualitativo y lo humano, con todo lo que ello supone, reclaman su espacio vital” (Delgado, 2001:36)

A nivel de todas las ciencias se lleva a cabo un proceso de reconocimiento y valoración del mundo especial que constituyen las realidades humanas y de la especificidad que poseen estos fenómenos como tales. Frente a la educación instrumental que ha utilizado la educación para sus propios fines, la perspectiva de una educación humanista, es sin duda uno de los grandes retos de la educación en el presente. Se trata de crear las condiciones teóricas, epistemológicas y prácticas para una formación humana integral de individuos solidarios y comprometidos con su entorno social y para ello se cree necesario la creación de nuevos modelos no sólo cognitivos sino también de valoración que orienten las acciones y prácticas individuales y colectiva, dirigidas a una práctica esencialmente humana. (Naval y Altarejos, 2000).

Otro aspecto importante planteado por los autores de la corriente humanista actual es que el sistema educativo contribuya eficazmente a la formación de ciudadanos proactivos y críticos en el ejercicio de la ciudadanía como protagonistas, promoviendo la autonomía, la responsabilidad y el respeto, para posibilitar una posible re-configuración de la cultura y de la identidad nacional; haciéndose posible concebimos como seres sociopolíticos, retomando la idea de que *cada acción humana es una acción política*, donde se propone la responsabilidad social frente a las acciones, además de promover dentro de espacios educativos pautas sobre la convivencia, donde el otro es un legítimo para la construcción y el mantenimiento de los contenidos socioculturales.

Los representantes de la Pedagogía crítica² sostiene un enfoque crítico, reflexivo, creativo, presentando un énfasis en el desarrollo integral del ser humano, de un tipo de ciudadano más capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. En consecuencia, este enfoque promueve un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética; en aspectos se despliega en su totalidad la persona como ser humano social en contraposición con el aprendizaje mecánico promovido por la visión tradicional instrumental tecnocrática de la educación.

En cuanto a la crisis de la educación a nivel mundial y más allá de cifras que dan cuenta de esta situación, la pregunta más acuciante es la relacionada con lo que debemos aprender, cuáles son los aprendizajes necesarios para enfrentar las necesidades y demandas que nos plantea la realidad contemporánea, es decir se requiere repensar el sentido y el significado de la educación. Es cada vez más evidente que la educación es una tarea compleja que supone la interacción de diversos factores de un modo dinámico, variado y diverso. En la formación de las personas intervienen múltiples elementos enmarcados en diferentes relaciones sistémicas: cultura, sociedad, familia, comunidad, docentes y estudiantes. En este sentido, de acuerdo con Morin (2001), el paradigma de la complejidad nos permite ir más allá de un simple cambio en los contenidos o las metodologías educativas. La idea de complejidad exige repensar el sentido del conocimiento y del significado de la educación, sin embargo, la complejidad no es una receta para conocer lo inesperado (...) El

² Destacan los autores MacLaren, Berstein, Habermas, Freire, Carr y Kemmis, Giroux.

pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos.

La complejidad es el paradigma en que nos movemos, por ello enfrentarla supone una tensión (Morin, 2001), entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. Numerosos estudios de carácter teórico y metodológico se encaminan a determinar si este enfoque pueda contribuir realmente al logro de una educación más humana, más integral que responda mejor a las necesidades sociales e individuales actuales y al ideal de un mundo más justo, equilibrado y sostenible.

La Educación Moral: El Gran Desafío del Presente

Un tema de gran actualidad es el de educar en valores, referidos principalmente a los morales. Se multiplican los cursos, las jornadas, los talleres, los congresos. Sin duda que es debido “a una aguda sensibilidad ante la falta de ética la que está reclamando una mayor moralidad en los ámbitos de la vida social: en la empresa y en la política, en los medios de comunicación, en los bandos y en las profesiones, en los hospitales, las escuelas, los institutos y las universidades; en el conjunto de nuestra vida, en suma.” (2005).

La actualidad de la temática de los valores morales no excluye la importancia de los otros valores, como los estéticos, los religiosos, los relacionados con la salud, los intelectuales, o los de la utilidad; la prioridad actual en relación a los morales es que fundamental a los restantes pues actúan como integradores de los demás y que se es evidente la carencia de

ellos en los momentos de crisis que caracteriza el presente, De aquí, la urgencia de educar en los valores morales

Diversos autores exponen la importancia de la educación en valores en nuestra época signada por diversas crisis, fundamentalmente de valores, coincidiendo en la idea según la cual una sociedad para ser auténtica requiere compartir, además de proyectos comunes, valores morales que se deben incorporar para el libre desarrollo de la humanidad.

De Acuerdo con Pérez (1998) los valores son un conjunto de cualidades o aptitudes que permiten elegir aquellos aspectos de la realidad que son o parecen más óptimos para dar sentido a la existencia. Por ello, regulan, guían y ordenan la vida de las personas.

Los valores son aquellas cualidades irreales, independientes del sujeto. Son bienes estimables que están íntimamente ligados a las necesidades humanas, que los convierten en modelos de vida, creencias, aspiraciones, capaces de hacer felices a los que los poseen. Por ello, el valor es un determinante del comportamiento humano, tanto de su conducta como de actitudes personales, ocupando la parte central de la personalidad del individuo.

También, el valor está relacionado con la motivación, pues la conducta humana se halla condicionada y estimulada por las necesidades e intereses que tiene la persona, no solo a nivel individual, sino también colectivo, por lo que cada grupo social conforma un conjunto de normas, creencias y aspiraciones-valores que transmita a sus miembros. (Buscarais, 2000).

Al hablar de educación moral, recogemos cuatro aspectos que una sociedad democrática debe tener en cuenta sobre esta temática. Son las siguientes, de acuerdo con Adela Cortina (1993: 83 y ss.).

La moral es la capacidad para enfrentar la vida frente a la desmoralización; es la formación del carácter individual, que lleva a los sujetos a adoptar en la vida un elevado estado de ánimo. En esta perspectiva, la educación moral significa ayudar a modelar el carácter, de modo que la persona se sienta motivada para la realización de sus proyectos, consciente que para ello necesita contar con los otros que también confían en la posibilidad de llevar a cabo sus metas.

Moral es la búsqueda de la felicidad; es el ámbito que nos conduce a la felicidad. En esta perspectiva, la educación moral debe tener en cuenta el deseo de felicidad de los hombres, entendida como modo peculiar de autorrealización de cada persona que depende no sólo de su constitución natural sino también de su contexto social.

Moral como conjunto de valores propios de una comunidad en la que los individuos cobran su identidad y desarrollan un sentimiento de pertenencia, como un tipo de hábitos a los que cabe denominar virtudes adquiridas en la comunidad donde los hombres propiamente aprenden a ser morales. En el terreno de la educación moral, es conveniente recoger las sugerencias comunitaristas ya que los seres humanos nos socializamos y aprendemos a vivir valores en el ámbito de una comunidad.

Moral como capacidad de universalización.

Se trata de una sociedad democrática que no se queda en una solidaridad comunitaria, que da el paso a la solidaridad universalista. La

educación ha de ir encaminada a capacitar a los niños y niñas para distinguir entre normas comunitarias, convencionales y principios universales que nos permiten crítica incluso las normas comunitarias porque se tratan de principios que hacen referencia a todo ser humano.

Estos cuatro niveles de la educación moral, deben ser tenidos en cuenta e incorporados en la educación en una sociedad democrática (Cortina), Para Flores D'Arcais (1990) la educación moral tiene como objetivo primordial llevar a cada ser humano a descubrir su propia identidad, mediante una toma de posesión de sí apta para captar las situaciones concretas de la vida. Ello no significa encerrarse en su propia identidad como sujeto pensante, sino que es fundamental la participación en las familias, la escuela y la comunidad que conjuntamente determina y constituyen la moralidad. La formación en valores está relacionada con la necesidad de aprender a vivir con los demás y con el medio ambiente, así como de crecer internamente. (García, 1996)

Sin duda que ante tales consideraciones, cabe la pregunta ¿quién debe educar en valores y en qué valores educar? En relación a la primera, la responsabilidad la tienen muchos factores y ámbitos de la sociedad, empezando por los grandes medios de comunicación, capaces de crear modas, modos de vida y pensamiento. Pero quizá la mayor obligación recae sobre los padres y los educadores: Estos últimos tienen un papel irrenunciable en este sentido, referido al terreno de la reflexión crítica por parte de los alumnos de los valores, buscando un nivel de universalización de los principios y normas morales. (Puig, 1992).

En que valores educar es sin duda la pregunta clave y la que da lugar a mayores discrepancias, principalmente referidas a los valores técnicos, instrumentales o a los morales. En el primer caso, la educación sería una educación tecnocrática cuya finalidad es educar a los individuos para el éxito

social; es decir, en habilidades técnicas y sociales. Y la democracia en este sentido sería identificable con una democracia de corte liberal, individualista y de carácter elitista. La moral queda reducida al ámbito de lo subjetivo. Pero si apostamos por una democracia auténtica, radical, moral que facilite y potencie la participación y donde preparar para la vida democrática es preparar individuos plenamente humanos, entonces la educación en habilidades técnicas no será suficiente. (Puig, 1992).

En este escenario, una corriente de pensadores³ sostiene que es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando únicamente con individuos técnicamente diestros, porque tal sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega; por ello hay que contar con valores como los defendidos en una educación basada en la búsqueda de la “comunidad justa”, como propone Kohlberg⁴ para los centros educativos o en la búsqueda de la “comunidad de investigación”, como propone Lipman para el aula⁵. Cuando en cada centro, en cada aula, logramos que cada participante se ponga en el lugar del otro y nos hacemos conscientes de que estamos investigando en común, entonces estamos contribuyendo a construir una sociedad auténticamente democrática. (Ibidem).

Valores para una sociedad democrática

De lo que se trata entonces es, sin lugar a dudas, de dilucidar y educar en los valores para una sociedad democrática, es decir, sobre todo valores morales que posibiliten la convivencia y permitan espacios de diálogo y participación, tales como la libertad, la igualdad, la solidaridad. Como seres humanos, al igual que estamos obligados a transmitir los avances técnico-

³ Ver Félix García Moriyón. (Coordiador) (1998).

⁴ Este autor (1992) propone la educación moral a través de sus famosos *dilemas morales*

⁵ Ver más adelante en este trabajo el concepto de *comunidad de investigación*

científicos, de igual manera estamos obligados a dejar en herencia a través de la educación al menos tres legados: “el respeto profundo por los mínimos de justicia y los valores que los hacen necesarios, al afán por desarrollar y ejercitar la autonomía personal y el deseo de autorrealización personal” (Cortina, 1993).

En consecuencia, una concepción del hombre que asume la convicción del valor interno de cualquier otro hombre y de sí mismo, que parte del convencimiento de que es el respeto de su autonomía lo que hace valioso el diálogo racional y que defiende el igual trato y la tolerancia, es indispensable para dar razón de una democracia auténtica.

El diálogo como procedimiento implica asumir unas actitudes y unos valores. Asumir el diálogo tiene interesantes implicaciones para la moral en general y muy concretamente para la educación moral. A través de él se satisfacen las exigencias de fundamentación, de universalidad y de intersubjetividad necesarias para poder desarrollar una educación en valores adecuada. Permite descubrir los intereses universales que son el fundamento del mundo moral. Los valores mínimos que son necesarios para construir una sociedad auténticamente democrática son la autonomía y la solidaridad que son la condición de posibilidad para el desarrollo de los demás valores.

En realidad buena parte de los motivos que impulsan a plantearse la educación en valores desde la escuela, lo constituye la necesidad de apreciar, mantener y profundizar en la democracia, para que ésta forme parte de nuestros hábitos personales de relación con los demás. La democracia permite plantearse los conflictos de valor que genera la vida colectiva a través del diálogo y posibilita la creación y recreación de principios y normas.

Desde esta perspectiva, educar en valores significa encontrar espacios de reflexión, tanto individual como colectiva, para que el alumnado sea capaz de elaborar los principios del valor que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad. Además debe formar en conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que hayan hecho suyas, de forma que las relaciones con los demás estén orientadas por valores como la justicia, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto y la cooperación. (Buxarrais, 2000)

Los Valores de Solidaridad y Responsabilidad

El valor solidaridad se entiende como la capacidad de contribuir con el bienestar de los demás: "La solidaridad es la expresión del sentimiento y espacio de la participación democrática y consiste básicamente en comprender globalmente y desde la empatía, y ayudar, o mejor dicho compartir (...) según Kant la solidaridad es un deber de benevolencia y de justicia" (Torrado, 1998:106). El comportamiento solidario constituye una posición racional de acuerdo con la condición humana, que se basa en la fragilidad y la mortalidad.

Para Adela Cortina (1993), la compasión, la concordia civil y la igualdad conforman los componentes morales de la solidaridad y de la educación que conduce a ella. Se puede definir la solidaridad como la actitud humana donde la cooperación, la unión, colaboración y participación del individuo se dirigen al bienestar de la sociedad y el medio ambiente para mejorar las condiciones y la calidad de vida.

Se puede decir que se ha cumplido con una educación para la solidaridad cuando los niños y niñas sean capaces de involucrarse en

grandes retos sociales y a partir de éstos, aporten soluciones a la gran diversidad de problemas que confronta la sociedad. Dentro de las temáticas a tratar para dar alcance a este objetivo, se pueden mencionar:

- La degradación ecológica
- La violencia social
- La desigualdad social y el individualismo
- La xenofobia y discriminación sexual
- El cumplimiento de los deberes ciudadanos
- La cooperación permanente y sistemática, entre otros. (Galaviz, 2002:54)

Siguiendo a Adela Cortina (2005: 84) el valor de la solidaridad se plasma en dos tipos de realidades personales y sociales: En el primero, en la relación que existe entre personas que participan con el mismo interés en cierta cosa, ya que del esfuerzo de todas ellas depende el éxito. Aquí la solidaridad es un valor indispensable para la propia subsistencia y la del grupo. En el segundo, en la actitud de una persona que pone interés en otras y se esfuerza por los asuntos de ellas.

En cuanto a la responsabilidad, un elemento indispensable que la constituye es el cumplimiento de un deber. La responsabilidad es una obligación, ya sea moral o incluso legal de cumplir con lo que se ha comprometido y tiene un efecto directo en otro concepto fundamental que es la confianza. Confiamos en aquellas personas que son responsables. Ponemos nuestra fe y lealtad en aquellos que de manera estable cumplen lo que han prometido. La confianza en una persona en cualquier tipo de relación (laboral, familiar o amistosa) es fundamental, pues es una correspondencia de deberes. Es decir, yo cumplo porque la otra persona cumple.

Es por ello que, sin lugar a dudas, la responsabilidad es un valor porque gracias a ella, podemos convivir pacíficamente en sociedad, ya sea en el plano familiar, amistoso, profesional o personal. Cuando alguien cae en la irresponsabilidad, fácilmente podemos dejar de confiar en la persona. El origen de la irresponsabilidad se da en la falta de prioridades correctamente ordenadas; es decir, el sujeto que es irresponsable carece de la conciencia de aquellos actos que son más prioritarios en el sentido de favorecer la convivencia o la mínima relación con los demás. La responsabilidad es un valor porque, gracias a ella, podemos convivir en sociedad de una manera pacífica y equitativa. La responsabilidad en su nivel más elemental es cumplir con lo que se ha comprometido, o la ley hará que se cumpla. Pero hay una responsabilidad mucho más sutil que es la del plano moral y que a ella nos fuerza no el carácter obligante de la ley sino el sentimiento de afecto hacia los demás o de respeto hacia su valor como persona. (Romero, 1988)

En la vida cotidiana, la responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsibles e imprevisibles, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. La responsabilidad social y global requiere de la justicia, la humanidad y el respeto por los derechos de todos los seres humanos. Ello conlleva prestar atención especial para asegurar el beneficio de todos sin discriminación. Ser responsable es asumir las consecuencias de nuestras acciones y decisiones y, de igual manera, tratar de que todos nuestros actos sean realizados de acuerdo con una noción de justicia y de cumplimiento del deber en todos los sentidos.

Tanto la solidaridad como la responsabilidad son valores fundamentales en cuanto proporcionan el valor de las llamadas “virtudes públicas” como la justicia, los derechos de igualdad, y la libertad. Las personas que quieren y buscan la justicia en su contenido social, necesariamente han de ser solidarias, responsables y tolerantes. (Camps,

1995). Por ello, la educación en valores no ha de limitarse al ámbito de la moral privada, sino que deberá orientarse también a considerar la moral pública o colectiva.

EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES HUMANOS

Aspectos Teóricos del Programa de Filosofía para Niños

Dentro del contexto de la crisis educativa en el escenario de la crisis de la Modernidad, han surgido, como hemos visto arriba, un conjunto de propuestas con el propósito de su superación. En este panorama de reacciones críticas, que hemos venido siguiendo en este trabajo, en contraposición al modelo técnico-instrumental en el que se apoya el enfoque educativo tradicional y en el contexto de crisis de la educación y en la perspectiva de una educación humanizadora frente a la racionalidad tecnocrática e instrumental. Matthew Lipman en la búsqueda de una racionalidad alternativa presenta el Programa de Filosofía para Niños, cuyo concepto central es el de “comunidad de investigación filosófica” basada en la propuesta de llevar la filosofía a la escuela, pues es ahí precisamente donde se evidencia la puesta en práctica del pensamiento complejo e integral y la ruptura con los viejos modelos de educación así como la crítica al aula convencional.

El proyecto y programa de Filosofía para Niños aparecen Estados Unidos a finales de los años sesenta y parte de la constatación de que no es posible conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias si no se forman personas capaces de *pensar por si mismas* en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. Lipman al considerar las deficiencias en el ámbito cognitivo y del pensamiento con que llegan los

alumnos a la universidad, encuentra la razón en que la educación recibida tiende más a enseñar a memorizar que ayudar a pensar. De acuerdo con sus conclusiones, es preciso buscar la disciplina que no sólo enseñe una serie de contenidos sino que se ocupe sobretodo de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos. Esta disciplina no puede ser otra que la filosofía pues "las técnicas para razonar, investigar, y formar conceptos que la filosofía nos proporciona aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar" (Lipman, 1998: 353).

El autor del Programa de Filosofía para Niños parte de la idea de que la filosofía no es una disciplina solamente académica, reservada a los especialistas ya que el proceso mismo de filosofar puede ser adoptado como forma de vida que todos podemos adoptar; se trata de la filosofía como cuestionamiento y como reflexión que permite estimular a los niños para que den razones acerca de sus propios problemas a través de las discusiones en clase, que los involucra en un diálogo que los reta a pensar y a producir ideas, por esta razón la terminología filosófica debe adaptarse al lenguaje ordinario de todos los días.

El intento de Lipman es hacer accesible el proceso de investigación filosófica a los niños por varias razones. La necesidad de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a ser partícipes de los logros de la cultura humana. La filosofía cumple una función central en el desarrollo integral del ser humano y la necesidad que enfrentan las sociedades modernas de contar con ciudadanos preparados para participar en la vida democrática. (Lipman, 1998) La idea central es convertir el aula tradicional en una comunidad de investigación, donde la participación en un proceso de diálogo reflexivo, se constituye en una estrategia educativa fundamental. La educación no es concebida como una mera repetición de contenidos sino como búsqueda de

significados en un proceso de investigación conjunta, participativa y cooperativa en la que los alumnos y profesores buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas.

En definitiva, lo que pretende el programa de Filosofía para Niños es desarrollar las habilidades cognitivas elaboradas para este fin. Se trata pues de un proyecto educativo que se desarrolla en una programación (currículo y materiales) e implica una metodología: el diálogo en una comunidad de investigación. Para lograr este proyecto, Lipman ha creado un material concreto, planificado y bien estructurado. El Programa de Filosofía para Niños consta de siete Novelas y sus correspondientes Manuales de apoyo en las que los protagonistas son los niños y su vida desarrollada en situaciones cotidianas.

Lipman afirma que en los niños se presenta una gran capacidad de reflexión, que en ocasiones le negamos los adultos. Parte de la convicción de que los niños, ya es sus primeros años del jardín de infancia, están adquiriendo y ejerciendo capacidades lingüísticas y lógicas que hay que potenciar, a través de la más antigua técnica filosófica: el diálogo. La implicación continua de niños en el diálogo, proporciona las capacidades de pensar en forma crítica y creativa. Esta es una de las diferencias más resaltantes entre el programa de filosofía para niños y muchos otros programas educativos, cuyos objetivos son quizás menos específicos o limitados a ciertas áreas del desarrollo o aprendizaje.

Este programa establece la transformación del aula convencional y tradicional de clases en una comunidad de investigación, en la que la práctica del diálogo, del respeto mutuo, del razonar las propias opiniones, termina por convertirse en el hábito de los alumnos y profesores los cuales constituyen la denominada por Lipman "Comunidad de Dialogo". (Lipman,

1998) Las sesiones de trabajo incluyen el hacer una lectura en grupo de un material previamente seleccionado e invitar a los niños a que expresen las ideas que le resultaron significativas y a que formulen preguntas que les surjan de esas ideas. Se busca encontrar relaciones entre las preguntas planteadas o simplemente seleccionar alguna de las que al grupo le interese discutir y se inicia un diálogo alrededor del tema elegido, conduciéndolo de manera abierta de tal forma que el proceso del grupo permita que poco a poco se constituya una comunidad de búsqueda, concepto fundamental en el programa de filosofía para niños y una de sus más valiosas aportaciones.

En una comunidad de búsqueda se pretende facilitar una discusión en la que los miembros se involucren compartiendo sus puntos de vista fundamentándolos, planteando ejemplos y contra ejemplos, que puedan explorar las implicaciones que derivan de las diferentes opiniones y posturas respecto a un tema. También tiene como objetivo el desarrollar una actitud de indagación coherente y productiva en un ambiente de respeto donde todas las opiniones sean tomadas en cuenta y donde las aportaciones de los miembros del grupo enriquezcan la construcción de significados.

El aula como comunidad de Investigación: Hacia la construcción de valores humanos.

En consecuencia, se pretende convertir el aula en una comunidad de trabajo conjunto, participativa y cooperativa; es decir, en una comunidad de investigación, en la que los alumnos y el profesor, buscan conjuntamente respuestas a los cuestionamientos planteados. Para ello, sin duda, el diálogo es el único medio posible para debatir, cuestionar y hacer asequible aquello que ha sido objeto de indagación y búsqueda a partir de los intereses de los

integrantes del grupo. Los pasos que se siguen en la aplicación de la metodología en el aula:

Se dispone a los alumnos en círculo para posibilitar el dialogo.

Se lee una lectura preparada según el tema a abordar. Para ello se pueden emplear distintas técnicas de lectura: Un párrafo cada uno, lectura dramatizada, entre otras. También el docente lee cuando llega su turno.

Luego se pide a los alumnos que formulen en forma de pregunta cuantas interrogantes les haya sugerido la lectura. También para esto se pueden emplear diversas dinámicas de trabajo.

Las preguntas se van escribiendo en la pizarra, indicando junto a ellas el nombre de la persona que la formula y la línea o página de la lectura que la sugiere. Los alumnos y alumnas deben tomar nota de todas las preguntas en su cuaderno de clase. Estas preguntas se convierten entonces en el plan de trabajo para el debate en el aula.

Terminado el listado de preguntas, se les pide que seleccionen aquellas que se deseen comenzar a tratar.

Con la primera pregunta elegida comienza el diálogo. El modo de dirigir el debate responde a las orientaciones que la propia metodología propuesta por Lipman ofrece para conseguir un debate filosófico.

Para orientar y ayudar al diálogo se utilizan ejercicios previamente elaborados con las lecturas.

Sin duda el diálogo planteará la necesidad de investigar y profundizar en determinados temas que se suscitan. En dicha investigación se pueden utilizar todos los recursos necesarios para llevarla a buen término: búsqueda de documentación, aclaración de conceptos, trabajos complementarios, entre otros.

Después de cada sesión los alumnos deben escribir un pequeño resumen y valoración de lo que juntos han debatido; es lo que se llama página de diario. La lectura de uno de ellos puede servir como introducción para la siguiente sesión.

Cuando el tema se da por debatido es importante recoger todo lo que se ha aportado, para ello se puede confeccionar una redacción que ocupará un lugar específico en el cuaderno de clase.

La Novela como instrumento para la Educación en Valores

El gran reto de la educación par el siglo XXI, signado por la incertidumbre y las profundas crisis, es fomentar una inagotable actitud crítica que permita redescubrir y reescribir nuestra identidad y la de los demás para la construcción de escenarios de convivencia ciudadana. En este sentido, son interesantes las nuevas visiones y aportaciones del llamado "paradigma literario" o "punto de vista literario", según el cual educar y ser educado implica reconocer que narración y vida son inseparables, y que fundamentalmente somos contadores de historias y vividores de relatos. De manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse en escuchar y en responder, en permitir que las experiencias propias y ajenas encuentren expresión a través de nuestra capacidad más distintiva, el lenguaje. Debemos aprender a *escuchar, a contar, a vivir y a re-escribir*

nuevos relatos.⁶ Si queremos aproximarnos realmente a la persona, la narración debe constituir el principal de los recursos educativos.

El Programa de Filosofía para Niños de Lipman se compone de siete Novelas que 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 los niños en las Novelas es el diálogo combinado con la reflexión. Este diálogo con compañeros, profesores, padres, abuelos y parientes, alternado con reflexiones acerca de lo que se ha dicho, es el cauce básico a través del cual los personajes en las historias llegan a aprender. Y, de igual modo, los estudiantes reales, llegan a aprender hablando y pensando. La narrativa ofrece a Lipman un instrumento valioso para construir novelas con protagonistas análogos a los reales y poder llevar a cabo discusiones sobre los valores. Es decir, la narrativa se convierte en un instrumento muy pertinente para la educación en valores, como proceso de discusión y vivencia de los mismos.

Las Novelas contienen los elementos propios del pensamiento filosófico, es decir un carácter inquisitivo, la presencia de los grandes problemas que han guiado el desarrollo de la Historia de la Filosofía, la elección cuidadosa de los términos conceptuales y una atención especial hacia la argumentación de las ideas. Lipman afirma que cuando el texto asume la forma de novela, es posible retratar diálogos en los que los elementos contextuales de tiempo, lugar y circunstancia puedan ir omitiéndose a medida que van emergiendo los argumentos contenidos en éstos, evitando al máximo la descripción ambiental para centrarse en los

⁶ La educación persigue la construcción y re-construcción o de-construcción de historias personales y sociales. Ver Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.

diálogos entre los jóvenes protagonistas; los enunciados, a través del diálogo, se han de apoyar con argumentos. (1998)

Para estructurar su proyecto pedagógico, Lipman ha creado un material concreto, planificado y bien estructurado conformado por la Novela y sus correspondientes Manuales de apoyo, en los que los protagonistas son los niños y su vida desarrollada en situaciones y circunstancias cotidianas y próximas a las del mismo lector. Cada Novela es acompañada de un Manual donde el profesor encuentra la ayuda necesaria para poder llevar a cabo la investigación filosófica con sus alumnos. Contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en la Novela, una serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones, ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de los niños para así poder aclarar mediante una labor práctica los temas, ideas y conceptos.

En este sentido, conviene resaltar la novela El Descubrimiento de Harry que junto con el Manual enfatiza los valores de la indagación y el razonamiento y alienta el desarrollo del pensamiento y la imaginación. Lisa se centra en cuestiones éticas y sociales, tales como la justicia, el decir la verdad y decir mentiras, la naturaleza de las reglas y normas, los derechos de los niños y la discriminación racial en el trabajo, los valores de la justicia, tolerancia, compañerismo, Los cuentos y los ejercicios ayudan a los alumnos a dar razones de sus creencias éticas y sociales, así como justificar ciertas desviaciones de las prácticas morales estandarizadas. Considera la lógica formal y las reglas de razonamiento como herramientas que habilitan al alumno a distinguir el pensamiento correcto del incorrecto.

El Programa de Filosofía para Niños es fundamentalmente un programa de educación moral y no sólo porque una de sus novelas Lisa está expresamente dedicada a cuestiones morales, sino porque todo él, en sus

niveles distintos, incluye la reflexión ética y el desarrollo de los rasgos propios de una persona moralmente educada. A través de la investigación ética que se realiza, por ejemplo en la Novela Lisa, el joven dialogante examina sus propias pautas de educación moral, haciéndose él mismo sujeto de ella, al considerarse capaz de someter a examen los contenidos y prácticas morales que le han sido enseñados desde su infancia. Así pues, la educación moral es uno de los elementos de la propuesta de formación ética presentada por Lipman. La educación moral y la formación ética no deben ser entendidas como el intento de hacer reconocer a otros un conjunto determinado de valores o como un simple entrenamiento en la discusión a propósito de asuntos morales donde valgan todas las opiniones, promoviendo, de esta manera, un relativismo moral.

El Cuento como función Lúdica, lógico- Lingüístico y psicológica.

La Novela y el cuento son utilizados bajo el enfoque de Lipman como estrategia educativa de relevante significado para lograr una educación efectiva. El cuento se guió por el *Marco de referencia*: teórico-práctico del trabajo titulado *¿Cómo Educar en Valores Cívicos a los Peques?* de Chema Sánchez Alcon y Lola Navarro Navarro.

El Cuento según Fernández (1999: 20) además de cumplir una función lúdica y lógico-lingüística tienen funciones psicológicas tales como:

1. **La prueba del yo.** En el cuento, como en el juego el niño entra en su yo. Cuanta mas fantasía ponga, mayor plasmación habrá de su subjetividad, de sus deseos y temores.
2. **La proyección del yo.** Para la psique humana es importante soñar, cuando no puede hacerlo, pierde las ilusiones y las esperanzas y corre

el riesgo de enfermar psicológicamente. El cuento es el canal de los sueños, la proyección de los anhelos, anhelos de la reafirmación del yo (autonomía, exploración de la realidad, de fuerza, de poder, de reflexión, de maduración...).

3. **Integración** de los mecanismos de sublimación y transformación de lo desagradable en agradable.
4. **Reflexión**, hallando los paralelismos con lo cotidiano y real de la vida.
5. **Desvelar** el sentido del humor y la ironía, adquisiciones indispensables para ayudarlo a dominar sus problemas y tensiones y tener confianza en la vida.

Por último, es importante la función axiológica de los cuentos. Por que estos, como la realidad humana no es neutra, contienen unos puntos de referencia, criterios y valores que vinculan una ideología. Si el relato no es aislante, supone una búsqueda de nuevas realidades y así le ayuda a desarrollar un espíritu crítico y la capacidad de reflexión, ya sea explícita o implícitamente, porque si se buscan realidades diferentes es porque las que se tienen no nos satisfacen del todo.

Apuntamos, por tanto, el valor pedagógico de las narraciones, ya sean fantásticas o reales, para utilizarlas como ejercicio de reflexión y transmisores de unos valores permanentes que faciliten la disciplina escolar.

Se podría argumentar que en esas edades no están para cuentos. No es cierto, es un buen momento, baste solo con repasar las funciones del cuento y buscar los temas y argumentos que en estas edades les interesan. Les satisfacen narraciones que sean mas reales que fantásticas y llenas de acción no solamente en el argumento, sino que les permita realizar trabajos y actividades en torno al mismo.

Objetivos del programa de Filosofía Para Niños

Entre los objetivos que persigue el Programa de Filosofía para Niños encontramos los siguientes: (Lipman, 1998:129)

- Propiciar la actitud reflexiva, crítica y creativa del niño logrando que los mismos sean personas autónomas, mejorando su rendimiento académico, a la vez sus actitudes convivenciales.
- Desarrollar destrezas de razonamiento, facilitando al niño un ámbito para la expresión libre de sus puntos de vista y ayudándolo a encontrar significado a los objetos de conocimiento, así como al planteamiento y replanteamiento de nuevas teorías de significados a partir de las experiencias obtenidas. En este sentido, el Programa de Filosofía para Niños ejercita a los estudiantes a afinar las herramientas intelectuales para lograr que sean más rigurosos en los argumentos, más sutiles en sus opiniones y sobretodo, que ejerzan esta actitud no solo en el discurso sino también en la acción, en el comportamiento hacia los demás.
- Familiarizar a los niños con la reflexión filosófica, entendida de modo amplio, análisis crítico y discusión de sus experiencias e intereses, aspecto para el cual se debe brindar importancia al trabajo con los materiales adecuados que propicien en el niño la reflexión y el desarrollo del pensamiento en forma lógica y coherente.
- Reforzar tanto los aspectos emocionales como cognitivos de la experiencia educativa haciendo hincapié en que el alumno descubra los aspectos de conocimiento con base a su experiencia propia. No se trata pues, de conseguir sólo un mejor nivel cognoscitivo, sino un mejor nivel humano, más allá del aula y de las disciplinas, dotando a los niños de armas para enfrentar el adoctrinamiento.

- Crear un ambiente favorecedor del aprendizaje compartido, convirtiendo el aula en una comunidad de trabajo creativo y de investigación, a la vez que desarrolle en los niños responsabilidad hacia la autocrítica y autorreflexión en relación con las ideas planteadas.
- Destacar el papel del diálogo como portador de valores y como vehículo de reflexión en común, el cual contribuye al enriquecimiento personal y a la asunción de posiciones crítica ante la vida.

Teorías Relacionadas con el Programa de Filosofía Para Niños

De acuerdo con el autor del Programa, la educación ha de ser un proceso activo, además debe existir la convicción de que los niños puedan elaborar un pensamiento capaz de guiar sus acciones, es decir, que puedan pensar por sí mismos y actuar en consecuencia: "la presunción de que el niño es incapaz de una conducta razonable, guiada por principios, anula la posibilidad de tratarlo como un ser moral y, por tanto, destruye la posibilidad de que este tratamiento sea moral y educativo" (Lipman, 1992:262).

Aunque el programa se define como un paradigma ecléctico, existen algunas teorías que, desde el punto de vista, filosófico, psicológico y pedagógico, sirven de fundamento a sus planteamientos esenciales. Desde el punto de vista filosófico sigue la tradición del pensamiento filosófico occidental iniciada con Sócrates cuyo recurso al diálogo recoge. El diálogo hace posible la comunicación entre los seres humanos. Hablar del diálogo remite de inmediato a Sócrates y Platón quien fue el primero en hacer del diálogo un procedimiento de enseñanza y aprendizaje, como método o camino de acceso al saber.

Algunos filósofos contemporáneos centran su atención también en el diálogo, privilegiando la comunicación y la discusión en contra del enfrentamiento y la guerra. Apel y Habermas, representantes de la ética dialógica proponen la “acción comunicativa” como la idónea moralmente hablando para resolverlos conflictos. Popper resalta la importancia de la comunicación y la “discusión crítica”. (Adela Cortina: 2000). Lipman, como hemos visto, defiende la utilidad del diálogo “filosófico” en el proceso educativo de los estudiantes; el diálogo grupal en el salón de clase permite a los educandos no solo un aprendizaje por descubrimiento, sino que propicia un proceso formativo fundamentado en los valores de respeto, confianza y comprensión.

Esta posición teórica tiene su fundamentación más remota en la propuesta socrática del diálogo, y más reciente en la investigación psicológica de Vygostki y Piaget y en la filosofía educativa de Dewey y Freire, entre otros. De estas influencias en el Programa de Filosofía para Niños nos ocupamos a continuación. Cada una de estas teorías permiten explicar los procesos implícitos en el programa de Filosofía para Niños, partiendo desde la necesaria maduración biológica que debe poseer el niño para estructurar y ordenar el proceso de aprendizaje, hasta la relación que debe plantearse entre estos y los objetos de conocimiento para obtener las experiencias que le faciliten su acción cognitiva.

Teorías Psicológicas

En esta parte tenemos como representante a Piaget (1896-1980) con su teoría psicogenética cognitiva. Considera la existencia de ciertas estructuras innatas de naturaleza biológica que posibilitan la cognición, o mejor dicho, que forman la base sobre las cuales se desarrolla el dominio intelectual gracias a las interacciones entre las experiencias (físicos-sociales)

y la maduración de esas estructuras innatas, biológicas; que a su vez hacen posible la construcción de estructuras cognitivas superiores. Es decir que aunque los fundamentos de desarrollo son de origen hereditario, biológico, el patrón o la secuencia que adoptan esos potenciales hereditarios en su proceso de maduración están sujetos al control o influencia de las fuerzas ambientales. (Piaget, 1976). Según Piaget, a lo largo de la elaboración y desarrollo de las estructuras mentales, el niño pasa por una serie de etapas únicas y al mismo tiempo diferenciales que caracterizan los distintos estadios de desarrollo cognitivo donde sobresalen diferentes formas de enfocar la realidad caracterizadora de cada etapa.

Relacionando este planteamiento con el programa de Filosofía para Niños, se debe entender que el mismo se refiere al desarrollo del pensamiento creativo de los niños, que no es posible si no han alcanzado las competencias intelectuales que le permitan la organización lógica de las ideas, y por supuesto la asociación de los elementos observados, para poder establecer relaciones lógicas de comparación y luego, emitir juicios o criterios al respecto. (Pérez Delgado, 1991)

Es importante resaltar que Lipman como estudioso de las teorías Piagetianas, las critica, explicando que la diferencia entre el niño y el adulto no está, como aseguraba Piaget en las estructuras mentales del niño, sino más bien en la experiencia que posee el adulto en ventaja con el niño. (Lipman, 1998: 262)

De igual modo los aportes de Vygostky (1978) en la teoría constructivista se consideran influyentes, específicamente la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa que abarca:

El desarrollo psicológico del individuo particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.

La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de aprendizaje.

El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a pensar sobre contenidos significativos.

La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Sin duda que el pensamiento de Vygotski aporta ideas y sugerencia muy interesantes para el proyecto de Filosofía para Niños en el aspecto del desarrollo de las capacidades cognitivas y del buen razonamiento en nuestros discursos y pensamientos. En este sentido, es importante resaltar su clarificación de la teoría de "la zona de desarrollo próximo" (1978:138) que reafirma la voluntad del proyecto de Filosofía para Niños de ampliar el ejercicio de la filosofía a edades más tempranas. Sus ideas acerca de que el buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo y que despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño esté en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.

Los planteamientos constructivistas acerca del aprendizaje son importantes para el Programa de Filosofía para Niños, el proceso de pensamiento y reflexión crítica es el resultado de plantear nuevos sentidos basados en experiencias cotidianas. Es decir, plantea la capacidad reflexiva

como un acto global y con sentido práctico encaminado a la solución de problemas y conflictos de la vida misma.

Teorías Pedagógicas

Nos encontramos aquí con el mayor exponente de la filosofía de la educación moderna, Jhon Dewey (1859-1952). Pensador y educador, parte de la centralidad de la experiencia y en educación es partidario de la combinación de teoría y práctica. Siempre entendiendo la educación como una experiencia no segmentada en disciplinas, partiendo de un pensar integrado. Destaca la importancia de la comunicación que hace posible la vida en comunidad y la adopción de acuerdos y propone una inversión en el proceso pedagógico tradicional en la línea del constructivismo: partir de la actividad la experiencia y los intereses de los alumnos para llegar desde ellos al análisis y busca de soluciones. (Dewey, 1973)

La educación tradicional, aseguró Dewey, era muchas veces autoritaria; se fundaba en que el alumno necesariamente debía depender de la mente y voluntad de otro. Es así como lanza su reforma educativa, la escuela debía convertirse en un laboratorio social. Dewey planteaba que al niño no se le debe reprimir la plasticidad que lo caracterizaba, por el contrario se le debía incentivar a buscar, investigar, a sumergirse en el ambiente y aprender de la experiencia. Es evidente la influencia en lo que Lipman llama transformación del aula convencional en una *comunidad de investigación*.

De igual modo Paulo Freire quien sostiene en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1985), que acumular conocimientos no es aprender, que lo único importante es aprender a pensar, que solo se aprende lo que es significativo para cada persona, lo que tiene sentido, lo que construye sentido, lo que es construido con sentido. La educación es un cambio de la libertad, y su

propósito es la transformación radical de la realidad, para mejorarla, para tornarla más humana, para permitir que los hombres y las mujeres sean artesanos de su propia historia y no objetos a ser estudiados en una historia que no les pertenece". (Freire, 1985:41)

En cuanto a la teoría constructivista de la Educación (Díaz y Hernández, 1999), muestra gran influencia en el Programa de Filosofía para Niños en cuanto a la consideración de que el proceso de pensamiento y reflexión crítica es el resultado de plantear nuevos sentidos basados en experiencias cotidianas, donde el diálogo es fundamental. Sin lugar a dudas que el constructivismo se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la Psicología cognitiva: el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de Ausubel de la asimilación y el aprendizaje significativo.

Para Vigosky el desarrollo del ser humano está definido por el proceso de maduración del organismo, pero es el aprendizaje lo que posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que no tendrían lugar si el individuo no estuviera en contacto con un determinado ambiente cultural. Por tanto, se debe retomar la práctica pedagógica como instrumento que favorezca el aprendizaje significativo del alumno. Para Ausubel (2000) este aprendizaje permite conocer, utilizar, interpretar y valorar la realidad. De igual manera, si se relaciona el nuevo material de aprendizaje en forma significativa y no arbitraria con los conocimientos previos del alumno, puede llegar a asimilarse e integrarse en un esquema previo, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esa estructura anterior.

Currículo del Programa de Filosofía para Niños

Para lograr sus objetivos, el creador del Programa de Filosofía para Niños, Lipman ha creado un material concreto, planificado y bien estructurado. El Currículo de la Filosofía para Niños formado por siete novelas con sus respectivos manuales para el profesor, y se encuentran divididos por edades, que comprenden cada etapa de formación.

Preescolar: La Novela Elfie sirve de apoyo en el desenvolvimiento del niño de esta etapa escolar; a través de cuentos y ejercicios de conversación diaria, se intensifican el valor del Diálogo en el hecho mismo de razonar y expresar sus sentimientos como base primordial de la interrelación alumnos y profesor, escuela comunidad.

8 a 9 años: Este currículo esta formado por dos novelas que se titulan "Kio y Gus y Pixie" con su respectivo manual que contienen ejercicios y actividades para el profesor, tiene como carácter hacer que los niños se asombren de las maravillas que se les presenten ante un mundo exterior, logrando la aserción de habilidades cognitivas que son propias de la dilucidación práctica y teórica del conocimiento aprendido.

10 Años: Este currículo esta formado por una novela que lleva por nombre el descubrimiento de "Harry" y el manual del profesor. Asimismo la novela ofrece un modelo de Diálogo que ayuda a los niños a usar la lógica del lenguaje como guía de inserción que le permite transmitir estimular e inferir ideas que sirvan de instrumento de comunicación en la sociedad.

11 Años: El currículo lo conforma la novela de "Pixi" que hace referencia a las respuestas del conocimiento científico que se fundamenta con la objetividad expresada a través de los principios fácticos de la

verificación, esto hará que el niño sea más específico en el momento de investigar y explorar nuevos paradigmas, que sean eficaces para las innovaciones científicas.

12 Años: Con este currículo se acentúa la investigación ética y moral de los valores que construyen conciencia de acuerdo a las normas y derechos que tienen la dignidad humana. El currículo de esta investigación consta de una novela que se denomina "Lisa", siendo la continuación de la novela "Harry"

13 Años: Aquí el currículo se interesa por estudiar la novela de "Suki" que le permite al alumno valorar la escritura, como medio primordial de la expresión natural de la persona, como vía que regula el lenguaje.

14 a 16 Años: El currículo de esta etapa trabaja con la novela de "Mark" consiste en discutir las diversas concepciones del papel que juega el hombre en la sociedad.

17 a 18 Años: Este currículo consistirá en un número de planteamientos que representan un campo de especialización filosófica más avanzada, donde se den aportación a la ética, estética, metafísica, lógica y epistemología.

Aplicación del Humanismo al Campo Educativo

Es importante mencionar las aplicaciones de la psicología humanista a la educación, escrita y practicada en un tono humanizador. Durante los 70 aparecieron una serie de trabajos críticos donde se resalta que las carencias y fallas de la escuela no permitían el desarrollo total de la personalidad de los alumnos, sino por lo contrario los hacían fracasar no sólo en los aspectos académicos, si no también en su vida posterior. Dentro de este contexto, aparece también el Programa de Filosofía para Niños que tiene grandes coincidencias con esta corriente y puede ser ubicada dentro de la corriente humanista de la educación.

El principal representante de esta corriente es Rogers (1978) para quien la educación debiera estar centrada en ayudar a los alumnos para que decidan lo que ellos son y lo que ellos quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. En este sentido se considera que es necesario ayudar a los estudiantes a explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales.

Los alumnos son entes individuales completamente únicos y diferentes de los demás, y se tiene la firme convicción de que al finalizar la experiencia académica esta singularidad de los educandos como personas serán respetada y aún potenciada. Los alumnos también son vistos como seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente y que faciliten la práctica de las habilidades aprendidas.

El núcleo central del papel del docente en una educación humanista está basado en una relación de respeto con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos, y con ello crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa. Otra característica importante del maestro humanista, asociada con la anterior, es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. Sus esfuerzos deben estar encaminados con la finalidad de lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas fomentando el autoaprendizaje y la creatividad. El maestro no debe limitar ni poner restricciones en la entrega de los materiales pedagógicos, antes bien debe proporcionarles a los alumnos todo lo que este a su alcance. (Rogers, 19789)

Para que el aprendizaje significativo se logre, es necesario que sea en primer lugar auto iniciado y que el alumno vea el tema, contenido o conceptos de aprender como importantes para sus objetivos personales (si percibe lo que va a aprender como significativo para su desarrollo y enriquecimiento personal). Rogers sostiene que es mucho mejor si se promueve un aprendizaje participativo (donde el alumno decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de lo que va aprender) que un aprendizaje pasivo o impuesto por el profesor. Otro factor determinante para que se logre el aprendizaje significativo, es que se eliminen los contextos amenazantes que pudieran estar alrededor de él. En lugar de ello, es necesario un ambiente de respeto comprensión y apoyo para los alumnos. Si se toman en cuenta estas características, es muy probable que se logre un aprendizaje significativo el cual es mucho más perdurable y profundo que los aprendizajes que solo se basan en la mera acumulación de conocimientos.

CAPITULO III

ENCUADRE METODOLÓGICO

Diseño de Investigación

El diseño de la investigación hace referencia a las estrategias cumplidas durante el estudio. Así lo afirma Balestrini quien expresa: "El diseño representa la estrategia que se ha de cumplir para desarrollar la investigación, contiene una manera funcional y estructural de cada etapa del proceso y depende del tipo de investigación "(1999:22).

La presente investigación se realizó bajo un diseño desarrollado a través de dos estrategias: La primera corresponde a un diseño documental para indagar sobre antecedentes y aspectos teóricos vinculantes a la investigación. De acuerdo con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1998:6) una investigación documental es "el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos".

Y en la segunda estrategia se aplicó un diseño de campo que se refiere a los métodos a emplear cuando los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto de sus investigadores; estos datos son obtenidos directamente de las experiencias

empíricas; son los llamados primarios, denominación que alude al hecho que son datos originales. Sabino: (1992)

Tipo de Investigación:

A los efectos de esta investigación y en función de lograr un acercamiento a la realidad en estudio, la presente es una investigación de carácter cualitativo y de corte etnográfico definido, según Martínez (1998:29), como "la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por tanto, el ethnos, que sería la unidad de análisis para el investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. Así, en la sociedad moderna, una familia, una institución educativa, un aula de clase, una fabrica, una empresa, entre otras., "son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente"

Hugo Cerda en Hurtado y Toro afirma (2002:109): "la etnografía es en principio un método" que procura la recopilación más completa y exacta posible de la información necesaria para reconstruir la cultura y conocer los fenómenos sociales propios de comunidades y grupos muy específicos

En esta investigación, la etnografía permitió acercarnos a la realidad de la institución educativa, al ejercicio del docente y a la práctica educativa de los alumnos y alumnas en cuanto al fomento de los valores de responsabilidad y solidaridad.

Referente Empírico

El grupo de estudio que permitió evaluar el efecto de la aplicación del Programa de "Filosofía para Niños" en el fomento de los valores de la responsabilidad y solidaridad fue el aula que albergó a los alumnos y alumnas de 4º grado Sección B de la Escuela Bolivariana San Rafael de la Plata II, Municipio Valera Edo. Trujillo durante el año escolar 2006 -2007.

Procedimiento para la Aplicación del Programa de Filosofía para niños.

1. Se elaboró una Unidad Didáctica bajo los lineamientos establecidos en el referente teórico del Programa de Filosofía para niños, encaminada a la educación en los valores de la responsabilidad y la solidaridad (Técnicas, importancia, consecuencias, entre otros).
2. Se realizó una reunión con los directivos y el docente del 4º Grado Sección "B" para tratar la conveniencia de realizar en su aula una actividad de filosofía para niños que nos permita la investigación y sensibilización acerca del programa y la finalidad que se persigue con este estudio. Se estableció un acuerdo sobre qué días y cuáles fueron las horas de asistencia de la investigación en el aula.
3. Se organizó una visita inicial con los niños y niñas para lograr la familiarización de ambas partes.
4. Se fijó la fecha para la realización de las observaciones en período previo a la instrumentación del Programa de Filosofía para Niños y durante la aplicación para constatar cómo van asimilando los niños y

niñas la internalización y práctica de los valores de responsabilidad y solidaridad.

5. Se procedió a desarrollar las sesiones sobre el fomento de los valores responsabilidad y solidaridad, a través de la aplicación de la Unidad Didáctica del Programa de Filosofía para niños, bajo el esquema de Lipman y de Chema Sánchez Alcon y Lola Navarro Navarro, que se preparó para tal fin. Las sesiones se desarrollaron en seis etapas de aproximadamente 2 horas cada una.
6. Por último se trianguló toda la información obtenida para tal fin y así se verificaron los cambios producidos.
7. El registro, la presentación y análisis de las observaciones se tabuló a través de lo expresado en Martínez (1998) que tiene como finalidad resumir el contenido de lo observado en pocas ideas o conceptos fáciles de manejar siguiendo los pasos para su categorización de la siguiente manera:
 1. Se dividieron las sesiones en unidades temáticas, es decir párrafos que expresaron una idea central.
 2. Se expresaron la categoría y subcategoría del Valor Responsabilidad en negritas y Valor Solidaridad en subrayado, y las propiedades en cursiva

Técnicas e Instrumentos

Las técnicas que orientaron la investigación fueron la observación y el diálogo los cuales permitieron descubrir el comportamiento del grupo de

estudio. Así lo afirma Martínez (1998:62) “Las técnicas mas usadas se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito; pero el lenguaje sirve tanto para revelar lo que pensamos y sentimos como para ocultarlo. Existe, sin embargo, un lenguaje natural más universal: el lenguaje no verbal, que es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos y posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre y el tono de voz, etc.”

Así mismo, los instrumentos fueron revisados, evaluados y creados por la investigadora a fin de darle no sólo funcionalidad sino credibilidad a la fuente de datos obtenidos, tal y como lo propone Martínez (1998). Los instrumentos utilizados en esta investigación etnográfica fueron el cuaderno de campo, las dinámicas de grupo según su propósito: de rutina, cotidianas, educativas y definidas. En lugar de la novela se utilizó el cuento enmarcado dentro de los parámetros del Programa de Filosofía para Niños que permitieron recoger comentarios, reflexiones y análisis.

Por ello Martínez (1998:63) se pregunta “¿Qué es concretamente lo que el etnógrafo debe hacer al compartir y sumergirse en una observación participativa?... el investigador etnográfico debe tratar de responder las preguntas de quién, qué, dónde, cómo y por qué”. Estas interrogantes no solo van a permitir detallar eventos especiales, sino que servirán luego para interpretar los hechos y acontecimientos, tomando importancia a las expresiones recogidas literalmente las cuales permiten dar testimonio de vida de lo observado en el grupo, todos los incidentes claves e informantes sumaran información relevante.

Todas estas observaciones se desarrollaron en el cuaderno de campo como lo recomienda Martínez (1998:64): “Este amplio comentario debe tratar

de reflejar lo que el observador vio, oyó y sintió en el campo, lo que permitió determinar el grado de participación”.

También se utilizaron las dinámicas de grupo y el cuento en la Unidad Didáctica elaborada por la investigadora que establecieron un criterio claro y relevante en la tarea básica de recabar datos, mediante la cual se adaptaron una serie de actividades tomadas de la compilación de Pablo Fernández de la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (1999), donde cada una persiguió un objetivo.

Por último, la información obtenida se trianguló para dar respuesta al objetivo de la investigación, para esto Martínez hace puntual referencia a la persona que lleva a cabo la investigación que debe ser una sola aún cuando otras hayan colaborado para que al analizar toda la información recabada pueda estructurar bien la realidad de lo investigado. Sin embargo, la información de otros investigadores es muy útil.

INSTRUMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

UNIDAD DIDACTICA

EL VALOR DE PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO:

RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD

Marco de referencia teórico-práctico: El Programa de Filosofía para niños y niñas de Lipman y el trabajo titulado ¿Cómo Educar en Valores Cívicos a los Peques? de Chema Sánchez Alcon y Lola Navarro Navarro.

Variables: Valor de la Responsabilidad y la Solidaridad.

Numero de Sesiones: Seis.

Tiempo: Dos horas diarias

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

1era. SESION

1. Visita a la Escuela y su personal: alumnos, profesores, personal obrero y directivo.
2. Observaciones de las actividades del entorno socio-cultural.

2da. SESION

1. Presentación ante el grupo, el docente de aula y explicación del proyecto de investigación.

3ra. SESION

1. Dinámica de presentación titulada "Un nuevo Amigo"
2. Colocar los pupitres de manera circular.
3. Formar parejas para dar conocer a debilidades y fortalezas de un amigo.
4. Realizar en el pizarrón un mapa mental en la que se colocará una cualidad de un amigo.

5. Propiciar un diálogo crítico sobre un buen amigo basado en el valor de responsabilidad y la solidaridad.

4ta. SESION

1. Dinámica de Inicio “El saludo amigo”
2. Establecer las normas de juego que se han de decretar en el aula a través de un consenso entre los alumnos y alumnas.
3. Lectura del Cuento.
4. Cada grupo escribirá en una cartulina la palabra clave de la moraleja del cuento.
5. Se promueven reflexiones y preguntas para propiciar el diálogo permitiendo la interiorización de los valores responsabilidad y solidaridad.

5ta. SESION

1. Dinámica el “Baile de los Sentidos”
2. Formar grupos para reflexionar sobre los valores responsabilidad y solidaridad en base al cuento.

6Ta. SESION

1. Dinámica de grupo
2. Formar grupos para discutir el tema de los valores responsabilidad y solidaridad en la escuela y en la casa.
3. Formar grupos para entrelazar los valores responsabilidad y solidaridad con los deberes y derechos asumidos de manera personal.
4. Analizar y reconocer qué cosas hemos aprendido a lo largo de las reflexiones filosóficas.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN

VISITAS HECHAS A LA ESCUELA

CATEGORIZACIÓN	TEXTO	Pág. 1
<p>VALOR RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio Físico Institucional. -Inadecuado -De hacinamiento. -Deficiente • Promoción de actividades -Participativa. -Organizada/Desorganizada. -Motivadas. 	<p>(1) Primera Sesión (Acercamiento a la Institución)</p> <p>Las actividades se iniciaron de lunes a jueves de 08:00 a.m. hasta las 10:00 a.m. a partir del día 20 de Junio hasta el 04 de Julio y las sesiones fueron guiadas por la metodología del Programa de Filosofía para Niños de Lipman, haciéndose puntual referencia al texto trabajado por Chema Sánchez Alcón y Lola Navarro ¿Cómo educar en valores cívicos a los peques? Expresadas en una Unidad Didáctica elaborada para tal fin. En vez de la novela se utilizó como técnica el cuento por el grado a trabajar y por los objetivos que se pretendían alcanzar.</p> <p>Al comenzar la primera sesión observé que la escuela tenía una estructura física pequeña, no posee áreas verdes, ni deportivas o de recreación y a pesar de ello en el patio central se implementaban actividades conjuntas como inicio del día: canto del himno nacional, orden de filas de entrada al aula, avisos de conmemoraciones de fechas patrias, reuniones educativas que se hacían de manera organizadas, respetando las indicaciones, las filas y el orden, participaban armoniosamente en el canto del himno.</p>	Pág. 1

<p><u>VALOR SOLIDARIDAD</u></p> <p>Aceptación del otro</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respeto -Amistoso -Reconocimiento 	<p>14 En cambio, la organización del Programa de Alimentación Escolar (PAE) era</p> <p>15 desordenada. Los niños y niñas que asisten a la escuela son de los barrios que circundan</p> <p>16 el sector, noté que <u>algunos alumnos no traían uniforme, morral o cuadernos y de igual</u></p> <p>17 <u>manera sus compañeros actuaban como si lo tuviesen.</u></p> <p>18 Al comienzo de las actividades escolares me presenté ante el maestro y su grupo de</p> <p>19 estudiantes que <u>de manera amigable me recibieron</u>, aun cuando en algunos noté gestos de</p> <p>20 rechazo, pena e intimidación. Luego me dirigí a la dirección del plante, me presenté ante el</p> <p>21 <u>director que estaba en la mayor disponibilidad</u>, acotando estar contento con el programa de</p> <p>22 Filosofía que se iba a seguir trabajando, el cual había dado <u>aportes valiosos</u> en la institución</p> <p>23 a través de algunos trabajos previos, incluso la visita de dos expertos internacionales en el</p> <p>24 tema. (Prof. José Manuel de España y Oscar Brenifier de Francia)</p>
---	--

VISITAS HECHAS A LA ESCUELA
(Continuación)

CATEGORIZACIÓN	TEXTO	Pág. 2
<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación del Aula. -Antieducativa. -Sí Material didáctico. • Estrategias docentes -Didácticas Adecuadas/Inadecuadas -Significativas: -De rechazo. • <u>Actitud del Alumno(a).</u> -Comportamientos Inadecuados. -Irrespeto al pasante. -Interés/Desinterés. -Amistoso y Sincero. 	<p style="text-align: center;">(2) Segunda Sesión</p> <p>En la segunda sesión de clases, en la que ya comenzaba a implementar la unidad didáctica, observé un aula con escasa luz, espacio físico muy estrecho, paredes y techos bajos, pizarrón en mal estado pero existía una biblioteca y el material didáctico acordes a las exigencias pedagógicas. Los pupitres estaban colocados en círculo, el docente de aula por su parte preparaba las clases de presentación aun cuando no dictaba las áreas del día. Estaba de pasante una estudiante de la UNEFA quien aplicaba un examen de matemáticas, luego de culminarlo tenían un compartir de despedida y al mismo tiempo se aprovechó para presentarme ante el grupo y exponer el proyecto de investigación.</p> <p>Los alumnos estaban inquietos, desordenados, agresivos y bravos decían “estamos cansados de tanto escribir”, “puro evaluando con exámenes” y la pasante decía “es necesario aunque la mayoría salió raspado”. Ellos por su parte hacían gestos de no importarles: alzaban los hombros, muecas en la cara y en los labios de negativas ; otros decían: “ total ya estamos raspados”. Lo que deseaban era el compartir y expresaban: “Prof. ya hay mucho calor”. Terminado el examen comenzó el compartir y en ese momento me</p>	

15 presenté y expuse el trabajo de investigación sobre Filosofía para Niños, el cual les gusto y
16 el maestro por su parte dijo: "Estos muchachos son muy buenos, inteligentes, y
17 colaboradores" pero "tienen sus días, comprendalos". El docente, asumiendo la
18 investigación, se mostró cortés y en la disponibilidad cediéndome su lugar. " Bueno
19 profesora, dijo, ésta es su aula, ahora yo soy tan alumno como ellos, aunque si tiene
20 dudas y necesita ayuda con mucho gusto la puedo asesorar". Por su parte, los alumnos y
21 alumnas manifestaron: "que no sean puros exámenes" o "escribir tanto" "ya que no salimos
22 a recreo y nos aburrimos mucho". En el compartir las niñas se acercaron y me preguntaron:
23 "Vas a hacer juegos o dinámicas, porque así fue como lo hizo el profesor francés que nos
24 hizo reír" y los varones decían: "pero como preguntaba". Culminado el día me despedí y
25 ellos junto al docente de aula me despidieron.

VISITAS HECHAS A LA ESCUELA
(Continuación)

CATEGORIZACIÓN	TEXTO	Pág. 3
<p>Roles</p> <p>Padres y Representantes.</p> <p>-Descuido.</p> <p>-Poca Iniciativa.</p> <p>Alumnos/Alumnas</p> <p>-Aceptan indicaciones.</p> <p>-Emiten Juicios.</p> <p>-Delegan.</p>	<p style="text-align: center;">(3) Tercera sesión</p> <p>En la tercera sesión, seguí observando la organización y participación en las actividades de entrada pero noté que, a pesar de no ser esta una escuela rural, algunos niños no traían uniforme finalizando el año. Entre ellos, estaba un alumno de mi clase. Inicié las actividades con una dinámica de grupo titulada "Un nuevo amigo" que consistió en dividir el grupo en parejas para lo cual estuvieron en acuerdo; estas parejas tenían 30 minutos para conocerse y luego presentar al grupo, como punto de partida, el tema de hablar de sus gustos y de lo que aspiran ser, sobre lo que les gustaría de un amigo y lo que no les gustaría que hiciese este amigo.</p> <p>En este momento comencé a notar que algunos no querían la pareja que les había tocado. Y me decían: "Prof. Él habla mucho", "él es desordenado", "él casi no habla". Otras parejas trabajaban sin problema alguno. Un alumno no tenía pareja porque nadie quiso trabajar con él y comenté: "entonces me quedo por fuera como siempre". Le repliqué: " yo no tengo pareja tampoco, trabaja conmigo" y <u>en su rostro noté alegría y sentido de aceptación ante el grupo, especialmente con las niñas.</u> Por otra parte, el maestro observaba</p>	

	<p>15 la dinámica y algunas niñas le decían: "cámbieme usted". A lo que él respondía: "la profesora es la investigadora, yo paso a ser uno de ustedes". En ningún momento me distraje con mi pareja que gustoso charlaba conmigo, pero observaba que los demás era poco lo que conversaban. <u>Se miraban la cara con rabia, risa o pena</u> pero los que lo hacían mandaban a callar a los demás.</p> <p>16 Se terminó el tiempo de intercambio. Todos nos colocamos en posición circular y comenzamos a presentar ante el grupo "el nuevo amigo". Noté risas, asombro en saber que vivían tan cerca y no lo sabían, relacionaron gustos, como por ejemplo, uno de ellos expresó: "<u>una niña quiere ser abogado y yo también</u>". Otros también decían: "<u>hay que estudiar mucho para esa carrera</u>", "<u>es bueno porque defendemos a los del barrio</u>", o "<u>porque mi papá dice que es muy buena carrera</u>". Los niños se inclinaron más a la parte deportiva y en relación al desenvolvimiento del aula, decían: "<u>aquí nos ayudamos mucho, lo que pasa es que cuando llega el desayuno o el almuerzo algunos tiran la comida</u>; otros no quieren comer y se meten con el profe que es muy bueno" y otros replicaban: "aunque no nos deja salir a jugar en el área de deporte".</p> <p>17 En este sentido, al presentarse algunos niños, habían manifestado que a su amigo le gustaba el fútbol y otro le contestaba: "pues a mi también me gusta. Por eso Prof, Dice una niña, <u>él va a ver el juego del mundial en Maracaibo</u> ". y otra decía: "<u>a pesar de que molesta mucho en clase, el Prof. lo invitó</u>". El niño que fue despreciado por sus compañeros</p>
<p><u>Respeto al otro</u></p> <p>-<u>Compañerismo.</u></p> <p>-<u>Irrespeto.</u></p> <p>-<u>Falta de Comunicación.</u></p> <p>-<u>Solidaridad.</u></p>	

34	manifestó: <u>"hoy estoy muy contento porque tengo una nueva amiga que le gustan los niños</u>
35	<u>sin importarle su condición". Yo le contesté que, de igual manera, hoy había conocido a un</u>
36	<u>amigo que quería ser abogado para defender las injusticias. Al mismo tiempo, noté que la</u>
37	<u>mayoría de los niños y niñas cambió la expresión de burla que tenían hacia mi pareja</u>
38	<u>cuando estaba presentándose al comienzo de la sesión..</u>
-respeto mutuo.	
39	La última pareja que evitó intervenir en todo momento fue <u>una niña y un niño que nunca se</u>
40	<u>dijeron nada y todos sus compañeros los invitaban a decir algo, que colaboraran con la</u>
41	<u>actividad y me decían: "prof, no les ruegue", "lo que pasa es que pelean mucho". Para que no</u>
42	<u>se sintieran presionados por el grupo, traté de ayudarles preguntándoles si eran vecinos.</u>
43	Ellos contestaron casi al mismo tiempo: "no, él es del barrio el Milagro y yo de San
44	Rafael". También pregunté qué actividades les gusta hacer en la escuela. A lo que la
45	niña respondió: "a mi deporte y cultura, de él (refiriéndose al compañero) no me interesa lo
46	que le guste". A lo que el niño respondió: "ella sabe que me gusta el deporte, lo que pasa es
47	que no le gusta trabajar conmigo, le caigo mal". Ella respondió: "no, sino que él es muy
48	fastidioso". A pesar de todo, se logró su intervención y llegar a mantenerlos en la
49	dinámica aún cuando se sentaron separados.
50	Luego, finalizadas las intervenciones pregunté si les gustaría dibujar un círculo en el
51	pizarrón. Una niña dijo que lo haría y le pregunté por el tema que trabajaríamos en la
52	dinámica y seleccionó el tema de qué es un amigo y lo escribió en el pizarrón, dentro del

<p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Disciplina/Indisciplina. -Promueven la participación. -Rechazo al juicio de valor negativo. -Discernimiento. <p><u>Sentido de Equipo</u></p> <p>-Unidad</p>	<p>53 círculo. Luego me dirigí al grupo y les pedí que escribieran allí lo que no les gustaría de un</p> <p>54 amigo, todos pedían escribir al mismo tiempo, se desordenaron, peleaban por la tiza para</p> <p>55 escribir, no había organización y boraban lo que escribían los demás. Entonces les hablé</p> <p>56 de la necesidad de organizarnos y pasar al pizarrón en orden, siguiendo el círculo de</p> <p>57 derecha a izquierda. A pesar de no haber controlado en su totalidad al grupo, pasaban uno</p> <p>58 por uno para escribir lo siguiente: "que no sea mentiroso, que no sea peleón, que cumpla</p> <p>59 con sus tareas, que no falte a clase, que no moleste mucho, que no sea egoísta" .Luego</p> <p>60 pedí que escribieran lo que ellos, como amigos, tenían de positivo. Noté todo lo contrario,</p> <p>61 poca intervención, risas, empujones y algunos niños decían: " yo ayudo a mis compañeros</p> <p>62 en algunas tareas, <u>presto útiles y comparto merienda. soy organizada</u>" pero otros no</p> <p>63 intervinieron más. Entonces pasamos a contar cuántas cosas, como amigos, nos gusta dar</p> <p>64 y, en verdad, eran pocas comparadas con la que no nos gusta recibir.</p> <p>65 Se realizó al final una reflexión acerca de lo que <u>debemos dar de nosotros antes de exigir de</u></p> <p>66 los demás lo que no podemos dar. En este momento, entra al salón la madre colaboradora</p> <p>67 del PAE junto a una representante que observaban la clase e intervienen diciendo : "<u>ay</u></p> <p>68 <u>profe! A estos muchachos les gusta todo para ellos, pero no les gusta dar y de milagro no</u></p> <p>69 <u>me brincaron por la comida. Es bueno que sepan mirarse su comportamiento que en la</u></p> <p>70 <u>casa a veces serán iguales</u>". Se finaliza la actividad dejándose como tarea traer una</p> <p>71 reflexión del día.</p>
---	--

VISITAS HECHAS A LA ESCUELA
(Continuación)

CATEGORIZACIÓN	TEXTO	Pág. 4
<p>1 <u>Fomento el sentido de</u></p> <p>2 <u>equipo.</u></p> <p>3 <u>-Atención.</u></p> <p>4 <u>-Sentido de pertinencia.</u></p> <p>5 <u>-Placer por lo que se</u></p> <p>6 <u>hace.</u></p> <p>7 <u>-Sentimientos/</u></p> <p>8 <u>Emociones.</u></p>	<p style="text-align: center;">(4) Cuarta sesión</p> <p>Se inicia la cuarta sesión. Seguí notando la organización en las actividades de entrada a la escuela pero al llegar al aula comprobé que bajó la asistencia de los alumnos y alumnas; lo comenté con el profesor Gerardo quien me informó que unos están en los juegos del mundial en la escuela y que otras niñas están en actividades de danza. Las actividades de esta sesión comenzaron con la <u>dinámica "el saludo amigo", que permite unión, participación, movimiento físico y gestual, canto y coordinación en el grupo; todos en círculo, tomados de la mano, cantamos el saludo amigo y si el amigo que cantara lo hacia rápido, todos nos moveríamos rápido, si lo hiciera lento, todos nos moveremos lento y así sucesivamente cada quien lo hará de la forma que desee.</u> Esta actividad genero mucha <u>alegría, entusiasmo</u> y el grupo estaba mas unido, dispuesto en colaborar ya que disfrutaban la <u>dinámica.</u> Lo que se reflejó es que algunos <u>niños tímidos participaban</u> no con la fuerza de los demás pero lo hacían sin sentirse señalados y al menor movimiento o gesto de sus <u>compañeros para fijarse en ellos, cambiaba la dinámica y les invitaba a cantar.</u></p> <p>Al finalizar la actividad, los niños y niñas colocaron los papelitos con la norma de convivencia</p>	

VISITAS HECHAS A LA ESCUELA
(Continuación)

CATEGORIZACIÓN	TEXTO	Pág. 5
<p>1 Metas/Objetivos</p> <p>2 <i>-Promueve la</i></p> <p>3 <i>Investigación.</i></p> <p>4 <i>Análisis, Relación y</i></p> <p>5 <i>Comparación con su</i></p> <p>6 <i>entorno.</i></p> <p>7 <i>-Se definen Conceptos.</i></p> <p>8 <i>_Se asumen criterios</i></p> <p>9 <i>propios.</i></p> <p>10</p>	<p style="text-align: center;">(5) Quinta sesión</p> <p>Se inicia la quinta sesión con la dinámica del baile de los sentidos, que consistía en dividir el grupo en parejas; cada uno tomaría una cartulina y escribiría un sentido, lo tomaba y se movía con su pareja sin dejarlo caer. Esta dinámica proporcionó responsabilidad, participación, técnica, trabajo en equipo y concentración. Noté que no hubo problema como al inicio en cuanto a la negativa de trabajar el uno con el otro. Aquí el problema era que discutían por no dejarse caer la cartulina. Se decían entre sí la mayoría: "concétrate", "colabora", no la dejes caer. Finalizada esta actividad se analizó lo hecho con el cuento y decían: "prof mi amigo es como ese patito cobarde, hay que darle fortaleza", "debemos ayudarnos en vez de perjudicarnos", con las responsabilidades de nosotros para con la casa y la escuela.</p>	

<p>Las Sesiones y las Dinámicas de grupo.</p> <p><i>-Promoción del orden personal y educativo.</i></p> <p><i>-Exigencia en el mantenimiento del aula.</i></p>	<p>15 que según ellos debían existir en el aula. La mayoría escribió <u>organización, limpieza, cumplir</u></p> <p>16 <u>con las tareas, no gritar ni agredir a los demás entre otras.</u> Entonces decretamos que estas</p> <p>17 serían las normas del aula para trabajar. El grupo tomó sus asientos y comenzamos la</p> <p>18 lectura del cuento “El Patito Cojo”. Explicué que debía contarse animadamente y en</p> <p>19 forma rotativa; cada uno leería un párrafo. La dinámica se dio rápidamente porque ellos</p> <p>20 ya estaban familiarizados con la metodología de Filosofía para Niños. Finalizado el cuento,</p> <p>21 sollicité sus comentarios; la mayoría coincidió en que existe egoísmo, dureza y abandono</p> <p>22 de la madre del patito, que la madre no lo protegió, que lo expulsaron por su defecto. “Ah,</p> <p>23 dice una niña, como lo hacemos con nuestro compañero que nunca lo hemos querido aquí”</p> <p>24 que el consiguió amigos que lo ayudaron y lo quisieron como el es y por lo que es” .</p> <p>25 El grupo decide al final de su análisis, discusión y reflexión escribir en una cartulina</p> <p>26 las palabras claves que dejan una moraleja. La cual les permitió entender que existen</p> <p>27 personas que por sus defectos no debemos de despreciarlas. Que nuestros errores lastiman</p> <p>28 y marcan a otros, que debemos ayudar a quien lo necesite sin importar lo que piensen los</p> <p>29 demás.</p>
--	--

VISITAS HECHAS A LA ESCUELA
(Continuación)

CATEGORIZACIÓN	TEXTO	Pág. 6
<p><u>Valores Humanos</u> -reflexiones del acto educativo. -Perdonar. Ayudar. Reconocer fallas.</p>	<p>(6) Sexta sesión</p> <p>Se inicia la sexta sesión. Con una dinámica rompemos el hielo y me permite preparar al grupo para la actividad del día. Se inicia la discusión en el aula sobre como debe ser de manera personal, el comportamiento en la casa y la escuela. Observé que <u>la mayoría evitaba participar en el tema del hogar pero respecto a la escuela algunos reconocieron portarse mal, dañar los pupitres, despreciar la comida, fastidiar al maestro, quien de manera jocosa dijo: "si ustedes me fastidian ni lo he notado": En cuanto a la comunidad manifestaron, más que todo los varones, que molestan a los viejitos, discapacitados y que tira la basura de las papeleras. <u>Las niñas hablaron de su hogar, que colaboraban en todo, "el único problema era salir a casa de una vecinita o dejarlas jugar bicicleta". En la escuela "es que nos da asco la comida que se hace en el comedor y que salimos a comprar en la cantina y tardamos mucho". Se finaliza la sesión con una moraleja debemos ayudar a los demás ya sea en casa, escuela o comunidad sin despreciar a nadie.</u></u></p>	
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Informe de Resultados:

Esta investigación fue abordada de forma cualitativa y de corte etnográfico generando grandes expectativas que, en este informe, se sustentan como fortalezas y debilidades que consideramos como “avances” ya que la metodología utilizada para abordar el tema de la Educación en los Valores Responsabilidad y Solidaridad, tuvo como finalidad aportar herramientas que posibiliten la formación integral del ciudadano que esta sociedad, de constantes cambios, nos está demandando. En otras palabras, la problematización del contenido, la búsqueda de consenso, el respeto a las diferencias, el principio y la ética, el diálogo y el intercambio son aspectos metodológicos irrenunciables si deseamos realmente convertir la educación en un “valor” humano central para la vida.

La aplicación de estrategias educativas que inciten al dialogo y a la reflexión son imprescindibles en todo proceso educativo ya que guían al educando hacia un aprendizaje significativo que se traduce en un mayor aprovechamiento del conocimiento. La metodología del Programa de Filosofía para niños y niñas constituye una alternativa altamente efectiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier tipo de contenido, en este caso el referente a la formación en los valores de la solidaridad y la responsabilidad.

Después de la aplicación de la metodología de “Filosofía para Niños y Niñas” se produjeron cambios significativos en la actitud de los niños, resultando factible y viable la aplicación del mismo para lograr una efectiva participación y compromiso de los alumnos en el fomento y mantenimiento de los valores trabajados.

En este sentido, El Programa de Filosofía para Niños a través de su metodología, basada en el dialogo y el aula como comunidad de investigación, ofreció repuesta al objetivo planteado en la investigación: Fomentar el Valor de la Responsabilidad y Solidaridad en niños, niñas, docente, personal directivo y obrero de la Escuela Bolivariana San Rafael de la Plata II, Municipio Valera del Estado Trujillo, expresado en la Unidad Didáctica elaborada en base a la lectura dramatizada de un cuento, las dinámicas de grupo y las observaciones en clase, bajo el enfoque de la metodología dialógica y participativa de Filosofía para Niños. Ello nos permitió observar, indagar, proyectar y, sobre todo, fomentar el diálogo, la participación, la colaboración, el respeto, la solidaridad y el pensar por sí mismos entre los participantes.

Por ello lo ocurrido dentro y fuera del aula, aproximadamente por dos horas y durante seis sesiones, arrojó datos importantes: Qué el proceso enseñanza – aprendizaje es netamente humano. Ello se evidencia en el trato que tuvo el docente de cuarto Grado Sección B hacia sus alumnos donde afirma palabras como: “estos muchachos son muy buenos, inteligentes y colaboradores” pero “entiéndalos ellos harán sus días” que guarda relación con lo expresado por el director y la madre procesadora y la representante al manifestar los avances valiosos que le había dado el programa a la Institución, hasta el punto de haber tenido dos visitas de docentes internacionales. También la procesadora expone: “Prof. estos muchachos si les gusto el prof. Francés” porque “los tomó en cuenta y los puso a pensar”.

Por un lado se expresó el valor solidaridad en la unión, el respeto, la consideración y el apoyo por el otro, el Valor Responsabilidad cuando se asumen los aportes dados a la Institución desde los niños y niñas hasta el directivo.

A medida que se sucedían las sesiones de trabajo, los alumnos mostraron menos resistencia a la participación. Su actitud fue más espontánea y natural, así como el nivel de respuestas aportado a cada planteamiento tenía una mayor calidad, en cuanto a las ideas expresadas como a la manera de organizar estas. El trabajo fue realizado con un alto nivel de participación por parte de los alumnos sentados en círculos, se intercambiaron puntos de vista acerca de los temas planteados. Lo significativo de estas sesiones lo encontramos en que los niños y niñas fueron teniendo plena libertad para expresar sus ideas a partir de los elementos suministrados y, a partir de ello, acordar las conclusiones de manera colectiva.

Aún más estamos convencidos de que el sistema educativo, sus instituciones y todo su personal docente, administrativo y obrero tiene una responsabilidad fundamental en la formación de los valores y los comportamientos humanos. No podemos admitir que sigan impartiendo clases conservadoras, memorizantes, magistrales, improductivas, poco participativas negando el derecho expresado en la Ley de Protección del Niño, Niña y Adolescente LOPNNA “una educación efectiva” que no es más que crear espacios acordes con el proceso enseñanza – aprendizaje. Esta fue una de las grandes debilidades para la aplicación del Instrumento ya que la escuela no poseía áreas verdes, recreativas o deportivas para ejecutar actividades complementarias como juegos, dinámicas entre otros. La estructura física de la escuela está deteriorada para las exigencias de una escuela bolivariana. El aula donde se trabajó el referente empírico no tenía

suficiente luz, paredes muy bajas, la ventilación era muy limitada, el calor avasallante y para mayor preocupación todo lo relacionado al programa de Alimentación escolar (PAE) se tenía que ejecutar en el aula interrumpiendo las actividades, no permitiendo a los niños un receso.

Como reflexión se está garantizando una educación efectiva, humanista, significativa y cargada de valores desde y para la vida como lo promulgan las Reformas y el actual Currículo Nacional. La escuela es donde pasan la mayor parte de su tiempo los niños, niñas y adolescentes; debería constituir un formidable instrumento de socialización cargado de valores de responsabilidad y solidaridad; pero queda la duda o el compromiso del papel que han de desempeñar los actores del proceso (docentes, directivos y padres o representantes) de no ser así nos condenamos de antemano al fracaso. No ignoramos la existencia de dificultades que existen en esta y muchas instituciones educativas del Municipio Valera, ni minimizamos su peso pero creemos que su superación no tiene porque inhibir el educar para la vida. Es bien conocida la situación general de los servicios sociales que atiende las necesidades de la población que es incapaz de solventarlo por si misma.

Pero es allí donde la debilidad se convierte en una fortaleza y las dos unidades deben ser "un avance"; ya sabemos que para educar se necesitan recursos que son escasos y que mejor se realizaría la práctica docente si se cuenta con buenas remuneraciones, un local adecuado y actuando con alumnos "perfectos". Ya que así como el Estado tiene la responsabilidad de impulsar la educación y velar por los valores humanos, también los educadores, padres y representantes (la escuela junto a la sociedad) tienen la misma obligación de reclamar y participar para que se cumplan los principios constitucionales. Esta tarea implica un mayor compromiso, una participación conjunta, fomentar el pensamiento crítico, unificar criterios y dar sentido de justicia.

En las diferentes sesiones observadas en la escuela San Rafael de la Plata II Municipio Valera Estado Trujillo se evidenció la gran limitante que fue la deficiencia de estructura física, y a pesar de ello el instrumento aplicado generó grandes expectativas, resultados y análisis que hacen pensar que el docente y el uso de estrategias en el aula permiten lograr la participación de sus alumnos y alumnas. Las actividades en la institución fueron organizadas y participativas, los niños y niñas reconocieron las diferencias y semejanzas de lo impartido por sus docentes y por la participación de investigadores no pertenecientes a la institución. En la práctica diaria del proceso enseñanza – aprendizaje se comprobó la aceptación del otro, trabajo en equipo, el reconocimiento, la motivación.

Se fomentó la reflexión de valores Humanos en el acto educativo ya que los niños y niñas reconocieron la importancia de Perdonar, Ayudar, Reconocer fallas propias y de nuestros compañeros; todo con la finalidad de aprender para la vida y que sirva para defendernos de los problemas de nuestro entorno social. En cuanto a las metas y objetivos planteados en la unidad didáctica se logró promover la Investigación, el análisis, la relación y la comparación de las áreas trabajadas y el entorno sociocultural.

Se logró definir conceptos de amistad, solidaridad, responsabilidad, trabajo en equipo, liderazgo entre otros tópicos. Se asumen criterios propios cuando los niños y niñas están claros en la actuación arraigada del docente en seguirse guiándose por el proceso de enseñanza - aprendizaje repetitivo y memorizante. Las sesiones y las dinámicas de grupo permitieron promover el juego, la imaginación, la reflexión en todo lo referente a lo personal y educativo. Se consolidó el valor de la responsabilidad en el personal directivo ante la exigencia de los planes pedagógicos de plantel que permitan mejorar el espacio físico de la Institución. El deterioro de todas las aulas no permite alcanzar en su totalidad el proceso de enseñanza- aprendizaje

propiciando el hacinamiento de todos los niños y el rechazo a los contenidos. Se Promovieron actividades lúdicas que dieron como resultado la Aceptación del otro, Respeto Amistoso, el Reconocimiento y la Tolerancia frente a las opiniones de los demás.

Es importante destacar que al trabajar con los valores de la responsabilidad y la solidaridad se observó gran participación de los niños y niñas a través del diálogo propuesto por Filosofía para Niños, por tal motivo podemos señalar que la educación en valores debe llevarse a cabo través de diálogos que permitan el libre ejercicio de las opiniones con la finalidad de que se vivencien situaciones donde están en juego los valores.

www.bdigital.ula.ve

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Por todo ello debemos concluir que Filosofía para Niños, como estrategia de aprendizaje, ofrece beneficios en el trabajo con los niños y niñas favoreciendo el desarrollo moral y el de las habilidades de pensamiento. Y de igual manera, permite a los docentes y alumnos transformar las aulas de clases en comunidades de investigación donde es fundamental el aprender a pensar y llevar a cabo la reflexión crítica sobre las propias acciones.

Sin duda que la metodología de Filosofía para Niños representa un estilo novedoso de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el desarrollo de habilidades del pensamiento que se deben fomentar desde la etapa de la niñez, como la reflexión, la creatividad, el razonamiento crítico y el desarrollo moral. Los niños y niñas en la etapa escolar están abiertos al aprendizaje, por ello se hace necesario que se apliquen estrategias que rompan con el modelo de enseñanza tradicional, fundamentado en la transmisión pasiva y memorizante de los contenidos y sean sustituidos por una forma de aprender activa, dinámica, divertida y significativa para los niños y niñas.

Durante la aplicación de la metodología de Filosofía para Niños, se lograron los objetivos propuestos en esta investigación. Observamos un incremento en los niveles de participación del grupo; en la medida que se avanzaba en los encuentros, se profundizaba en las ideas planteadas, a través de los diálogos establecidos en las sesiones de trabajo. Mención especial nos parece el caso de que algunos niños y niñas, que al inicio fueron catalogados por su docentes como poco participativos e incluso, con

comportamiento agresivo, mostraron interés por intervenir en las actividades con evidentes cambios de conducta hacia sus compañeros.

Sin embargo, los que trabajamos con niñas y niños que viven en situaciones familiares, escolares y sociales, consideradas normales y con aquellos que caen fuera de esta categorización y que podemos llamar de marginalidad y exclusión social, sabemos que este trabajo y otros muchos que se llevan a cabo en la actualidad, son solo el comienzo, una esperanza que es preciso ir construyendo cada día y que no podemos hacerlo en soledad, sino que es preciso el concurso de todos. En este sentido, recomendamos la integración escuela-comunidad, la conformación de la escuela de padres. Establecer conexiones con los padres y representantes para fortalecer el Programa de filosofía para Niños y darle continuidad en la escuela y en el hogar.

www.bdigital.ula.ve

De igual manera, es imperativo que el Ministerio del Poder popular para la educación, como organismo que vela por la resolución de los problemas que se viven actualmente en la escuela y comunidades (violencia escolar, ruptura de la familia, bajo rendimiento escolar, deserción entre otros) implemente metodologías dialógicas y participativas en todos los niveles de educación, como el Programa de filosofía para Niños, con la finalidad de educar en un contexto democrático, participativo, responsable, tolerante, solidario que permita la conformación de un ciudadano para la paz y la convivencia democrática.

Consideramos fundamental capacitar al docente en la metodología dialógica y participativa del Programa de Filosofía para Niños con el fin de lograr su aplicación en el contexto escolar, y convertir al aula de clases en una comunidad de investigación donde los niños y niñas puedan participar de manera espontánea. Y de igual manera, fomentar en el aula un clima de

confianza y respeto hacia las opiniones deseos de los demás y propiciar el diálogo como herramienta de trabajo para mejorar la capacidad de razonar y pensar.

También se recomienda la realización de estudios a más largo plazo, que permitan evaluar con mayor precisión no solo la efectividad de la metodología de Filosofía para Niños para propiciar el aprendizaje significativo, si no la permanencia del aprendizaje a lo largo del tiempo.

www.bdigital.ula.ve

BIBLIOGRAFÍA

- Alanís Huerta, A.. (2004). ***El Saber hacer en la profesión docente***. México, Trillas.
- Aranguren, J. L. (1994). ***Ética en Obras Completas***, Trotta II, Madrid
- Ary D., y otros. (1998). ***Introducción a la Investigación Pedagógica***. México, McGraw- Hill
- Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional** (2001) en Revista Educere, *Intervías Educativas*, Año 4, N° 12, Enero-Febrero-Marzo, 2001, ULA, Mérida
- Ausubel y D.Novak. (2000). ***Psicología Evolutiva***. México, Trillas.
- Ballestrine, M.(1999. ***Cómo se elabora el Proyecto de Investigación***. Caracas, Consultores asociados.
- Bernstein, B. (1998) ***Clase, Pedagogía y Control***, Edit. Morata, Madrid.
- Bisquerra, Rafael. (1989). ***Métodos de investigación educativa***. Barcelona, *Guía Práctica, Ediciones CEA*
- Buscarais, M. (2000). ***La formación del profesorado en educación invalores***, Desclée, de Brouwer, Bilbao.
- Camps, V. (1995). ***Educación en Valores***. Edit. London Aroya, Madrid.
- Capra, Fritjof. (1996). ***El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente***. Argentina, Edit. Troquel.
- Camona, Maria y Rodríguez Adriana. (2004). "El dialogo filosófico en el programa de Filosofía para niños de Matthew Lipman", *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. N° 9. Maracaibo, Edo. Zulia.
- Cerpe, A. (1995). ***El Docente. Pedagogía en valores. Serie la educación en Venezuela***, N° 38, Fundación SIVENSA.
- Colom, A. y Melich. (1995). ***Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación***. Paidós. Barcelona.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).**
- Cortina, A. (2005). **El mundo de los valores, Ética mínima y educación**, Edit. El Buho, Bogotá.
- (2000). **Ética Mínima. Introducción a la Filosofía práctica**. Tecnos, España
- (1993). **Ética aplicada y democracia radical**, Tecnos, Madrid.
- Chávez, N. (1994). **Metodología de la Investigación**. Maracaibo, Universidad del Zulia
- Delgado, Flor (2001). **Paradigmas y retos de la investigación educativa, una aproximación crítica**, Universidad de Los Andes, Mérida.
- (1999) *Aportes teóricos para una praxis educativa humanista en la universidad venezolana en **Revista Agora-Trujillo**, Año2, N°2, Junio.*
- Delors, Jacques y otros, (1996), **La Educación Encierra un tesoro**, Edit. Santillana, UNESCO, España
- Dewey, J. (1973). **Mi credo pedagógico**. México. Guadalajara, Jalisco.
- Díaz, Hernández. (1999). **Estrategias Didácticas para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista.** México, McGrawHill
- Figueroa M. (1998). **"Formación Valórico-Actitudinal. Criterios Psico-educativos"**. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster, Santiago de Chile.
- Freire, P. (1985). **La pedagogía del oprimido**. México, Siglo XXI.
- Flores D'Arcas, G. (1990). **Diccionario de ciencias de la educación**. Paulina, España
- Fronzizi, R. (1977). **Qué son los valores? Introducción a la Axiología**. Breviarios del F.C.E. México
- Galaviz, A. (2002). **La educación en valores ante los desafíos del sistema escolar venezolano. Propuesta la formación de los valores: Justicia y solidaridad a nivel de la educación básica**. Trabajo mimeografiado presentado para optar al Grado de Magíster Scientiarum en Gerencia de la Educación, NURR, Trujillo.

García, B.(1996). **Normas y valores en el Salón de clase**. Edic. Siglo XXI, México.

García, M (Editor) (1998). **Conocimiento Moral y Filosofía para Niños**, Desclée de Brouwer, Bilbao, España.

Gastaldi, Italo, (1994), **Educación y evangelizar en la postmodernidad**, Abya-Yala, Quito

Gimeno, S. (2001). **Educación y convivir en la cultura global**. Editorial Morata, Madrid

_____ (1999). **La educación que tenemos, la educación que queremos**. Grao, Barcelona

Hurtado, Iván. (2001). **Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio**. Valencia, Venezuela. Episteme Consultores Asociados

Izarría, L. (1999). **La ética**. Gaceta de Pedagogía, Instituto Pedagógico de Caracas. Año internacional de la Educación.

Kohlberg, L. (1992). **Psicología del desarrollo moral**. Desclée de Brouwer. Bilbao, España.

Lanz, Rigoberto (1996). **“Sujeto, espacio público y sociabilidad (Notas acerca de la postmodernización de los discursos)”**. En Revista Frónesis, Número Especial, Instituto de Filosofía del Derecho, Ed. Astrodatos, Maracaibo.

Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (1998)

Lipman, M. (1992). **Filosofía en el Aula**, Ediciones de La Torre, Madrid.

_____ (1988). **Investigación Filosófica**. Edic. De La Torre, Madrid.

_____ (1998). **Pensamiento Complejo y Educación**. Ediciones de La Torre. Madrid.

Mclaren, P. (1997). **Pedagogía Crítica y cultural depredadora**. Políticas de opresión en la era posmoderna. Paidós, Barcelona.

- Martínez, M.(1998) **“La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación”** .Manual Teórico- Práctico. Tercera Edición. Trillas. México.
- Martínez, M.(2002) **“Conferencia” presentada en el Congreso Internacional sobre el Nuevo Paradigma de la Ciencia de la Educación: la Posibilidad de Ser.** Mexicali (México): 12-15 Nov. En <http://u.s.b.ve/miguelm/>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1997). **Eje Transversal Valores.** Edit. M.E. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1998). **Currículo Básico Nacional.** Programa de Estudio de Educación Básica. Primera etapa. Tercer grado. Caracas.
- Morin, Edgar (1998) **Introducción al pensamiento complejo.** Gedisa. España.
- (2001) **Los siete saberes necesarios a la Educación del Futuro,** FACES-UCV, Caracas.
- Ocanto, C. (1999). **Crítica a la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Básica.** Caracas
- Ódreman, Norma. (1.998). Reforma Curricular Venezolana. Ministerio de Educación. Caracas. Venezuela.
- Parada, N. (2001) **“La educación en valores: la demanda social actual al sistema escolar venezolano”.** Revista Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana. Nº 23-24, 2001, Edc. De la Torre, Madrid.
- Pérez Delgado, E. y García Ros, R. (1991). **La psicología del desarrollo moral.** Siglo XXI, Madrid.
- Pérez, E. (1998). **Educación en valores y el valor de educar.** Parábolas, San Pablo, Caracas.
- Piaget, J. (1976). **Psicología del Niño.** Ediciones Morata. Madrid
- Porlán, Rafael (1997). **Constructivismo y escuela.** Diada Editorial, Sevilla, España.
- Puig, R. (1992). Transversales: **Educación moral y cívica.** Barcelona.

- Quijano, A. (1995). ***Otra noción de lo público y otra noción de lo privado***. CEPAL, Caracas.
- Quintero, Maria del Pilar.(1980) **El modelo tecnocrático y la Educación Superior en Venezuela**. Caracas, Edit. Enseñanza Viva.
- (1997). ***“Crisis de la educación y necesidad de una educación descolonizadora”***. Revista AGORA-Trujillo, Año 2, N° 2, ULA, Trujillo.
- Rama, G. (1995). **Educación, participación y estilos educativos en América Latina**, Kapeluz, Argentina.
- Ramos, L. (2001). **Reflexionar la crisis de la Modernidad**, Edit. Porrúa, México.
- Rodríguez, M. (1999). **La modernización de los sistemas educativos en América Latina**. Trilla, México.
- Rogers, J. **El Proceso de Convertirse en Persona**. Ed. Paidós. México 2001.
- Romero.M. (1998). **Los valores. La clave de la excelencia**. Edit. McGraw, México.
- Sabino, C. (1992). **El proceso de investigación**. Edit. Panapo, Caracas
- Treviño, J. (2000). **Educar en Valores**. Edit. Trillas, México.
- UNESCO (1996), (Mimeografiado) **“Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, en “Papeles Universitarios para el cambio, Talleres Gráficos de la Universidad de Los Andes, Mérida.**
- Yus, R. (2000). **Temas transversales: hacia una nueva escuela**. Editorial GRAO, Barcelona.
- Varios. (1998). **Crecimiento moral y Filosofía para Niños. España**, Colección Aprender a Ser, Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Vygotski, Lev. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Edc. Grijalbo, Barcelona

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2005), **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, Caracas.**

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS
www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CUENTO "EL PATITO COJO"

Había una vez, en un lugar lleno de colinas y llanuras, de bosques y estanques, una pata que estaba incubando. Era verano. Los huevos estaban en el nido bien calentito y a punto de abrirse. La pata tenía muchas ganas de ver cómo serían sus pequeños patitos. Finalmente las cáscaras de los huevos empezaron a romperse y los patitos fueron saliendo.

-Cuac-cuac- los iba saludando la pata a medida que asomaban la cabecita.

Y ellos respondían con un "cuac-cuac" fino y tímido.

Eran bonitos, tenían las plumas de un amarillo dorado y al abrir los ojitos se maravillaban de todo lo que veían.

Los huevos iban abriéndose, uno tras otro. Todos menos uno que, precisamente, siempre había sido el huevo más grande de todos. La pata seguía incubándole con paciencia hasta que el patito tuvo ganas de salir. Pero el patito que salió de aquel huevo era tan diferente de los demás: era el más grande y no tenía el plumado dorado, y para más fastidio estaba cojo.

-¡Qué le vamos hacer!- suspiró la pata.

Y sin más preocupaciones, decidió que el día siguiente los llevaría a todos a bañarse para que aprendieran a nadar.

Cuando se metieron en el agua todos los patitos nadaban bien excepto el patito cojo, por culpa de su cojera. La madre pata no le prestó atención. Pero los otros patos del estanque, al ver pasar al patito gris, decía:

Todos son bonitos, como nosotros, pero hay uno que no vale nada, que es diferente.

¡Qué pato tan espantoso!

¿Habéis visto que pato tan grande? Y encima está cojo. Yo no quiero nadar en el mismo estanque que él. ¡Que se vaya!

La madre pata lo defendía diciendo:

Aunque no sea muy bonito es muy amable y cariñoso.

A medida que el patito crecía se hacía más grande que el resto de sus hermanos, pero así le costaba seguirles a causa de su cojera.

El patito se entristeció tanto que decidió macharse. Se encontró muy solo y tuvo que huir de mucho peligro: Del gato, de la gallina, de los cazadores...

Al final, cansado de tanto huir llegó hasta un parque muy bonito cerca de un estanque, allí vio un bonito columpio y en él se acomodó para poder descansar un poco. Se quedó dormido y, cuando de repente despertó, vio un cisne grande y bello posado en el otro extremo del columpio, que le dijo:

¿Dónde vienes? ¿Te has perdido?

¡Sí!, vengo huyendo de mis hermanos, nadie me quiere, soy grande y no puedo nadar por ser cojo.

Te entiendo. Yo de pequeño, como tú, tenía problemas con mi familia porque era demasiado lento y muchas veces me perdía cuando salíamos a comer por los estanques.

¿Y qué hiciste? – le preguntó el patito cojo.

Mi mamá que es muy buena, me ayudó enseñándome que si quería ser más rápido debía comer más y sobre todo ayudar a los demás cuando se sintieran mal, porque más tarde o más temprano tú puedes necesitar la ayuda de alguien.

¡Qué bien! Tu mamá te comprendía y te quería mucho.

Si quieres, puedes venirte conmigo, y te presentaré a mis hermanos y entre todos te ayudaremos.

Y así fue como el patito cojo y su nuevo amigo el cisne se hicieron amigos y marcharon juntos los dos.

Ya nunca más el patito cojo se sentiría solo y triste. Tenía un nuevo amigo en quien confiar.

www.bdigital.ula.ve