

# *Espacio para la Infancia*

JUNIO 2004 • NÚMERO 21

Pensamiento crítico

*Espacio para la Infancia* es una revista sobre el desarrollo de la primera infancia que trata temas específicos relacionados con el desarrollo de los niños pequeños, y en concreto desde su perspectiva psicosocial. Es una publicación semestral de la Fundación Bernard van Leer.

Las opiniones y puntos de vista expresados en *Espacio para la Infancia* corresponden exclusivamente a sus autores, y no necesariamente reflejan las de la Fundación Bernard van Leer.

Las experiencias de trabajo presentadas en esta publicación no están necesariamente apoyados por la Fundación.

© Bernard van Leer Foundation

Queda autorizada la reproducción de artículos de *Espacio para la Infancia*, siempre que se realice sin fin comercial. No obstante, se requiere que se cite la fuente de información: nombre del autor, *Espacio para la Infancia*, Fundación Bernard van Leer. Si en alguna foto, gráfico u otro material aparece el símbolo de copyright, el permiso para el uso de estos materiales debe ser requerido a la fuente original.

ISSN: 1566-6476

**Foto portada e interior:** Programa Isaan Bright Child, Tailandia

Foto: por cortesía de MAYA

*Espacio para la Infancia* también se publica en inglés: *Early Childhood Matters* (ISSN: 1387-9533). Ambas publicaciones se pueden consultar y descargar en [www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org) Para solicitud de copias gratuitas contactar con la dirección indicada a continuación.

Bernard van Leer Foundation  
PO Box 82334  
2508 EH La Haya  
Países Bajos

Tel: +31 (0)70 331 2200

Fax: +31 (0)70 350 2373

Correo electrónico: [registry@bvleerf.nl](mailto:registry@bvleerf.nl)

Página web: [www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org)

Editores: Jim Smale, Teresa Moreno

Diseño y producción: Homemade Cookies

Graphic Design bv

# Índice

<b>Editorial</b>	<b>3</b>
<b>Énfasis en...</b>	
<b>El pensamiento crítico: Breve resumen de su teoría y práctica</b> <i>Krisjon Olson</i>	<b>5</b>
<b>En la práctica</b>	
<b>Enseñar a los niños a preguntar por qué y a descubrir cómo:</b> <b>El Programa Isaan Bright Child</b>	<b>11</b>
<b>A modo de reflexión</b>	
<b>Fomentar el pensamiento crítico como objetivo de la educación</b> <i>Jaap Doek</i>	<b>19</b>
<b>Otros enfoques</b>	
<b>Islandia: Filosofía para Niños en acción</b> <i>Ingibjörg Sigurthórsdóttir</i>	<b>24</b>
<b>Filosofía para Niños y resiliencia</b> <i>Ramón Eduardo Lascano</i>	<b>28</b>
<b>Otros ejemplos desde la práctica</b>	
<b>India: Aprendiendo a pensar en guarderías ambulantes</b>	<b>30</b>
<b>Mozambique: El pensamiento crítico y el VIH/SIDA</b>	<b>33</b>
<b>Sudáfrica: Los cimientos del pensamiento crítico</b>	<b>36</b>
<b>Recursos de interés</b>	<b>38</b>
<b>Desde la Fundación</b>	<b>42</b>



# Editorial

El pensamiento crítico es el tema que tratamos en esta edición, un aspecto que escasamente aparece como eje específico de trabajo con niños y que no figura articulado o subrayado de forma explícita en los programas. A pesar de todo, la facultad de pensar de forma crítica es de hecho ampliamente defendida como parte del desarrollo holístico de la primera infancia. Esto se aprecia en numerosas actividades de proyectos, por ejemplo, en aquellas donde se requiere que los niños observen, comprendan, reflexionen, juzguen y tomen decisiones. Este tipo de procesos casi mecánicos y de nociones lógicas como causa, efecto y consecuencia, son importantes para estimular a los niños a aprender a pensar de manera crítica. Pero también son formas de conseguir algo mucho más apasionante: la interiorización del pensamiento crítico y su transformación en aptitud que, modestamente, guiará a los niños a través de los numerosos dilemas, decisiones y elecciones que tengan que afrontar en la vida. Y cuanto más hábiles sean, mejores resultados ejercerán sobre sí mismos, sus familias, sus comunidades y su sociedad. Análisis de las teorías fundamentales, argumentos a favor de prácticas con estos objetivos, análisis de estrategias y métodos se presentan en la página 5.

Pero, ¿cómo se refleja esto en la práctica de los programas que tienen un eje específico en el pensamiento crítico? El Programa Niño Brillante (the Isaan Bright Child Programme) es un programa creativo y participativo que está transformando los centros de preescolar y la educación de la primera infancia en Tailandia mediante el apoyo a maestros que a su vez ayudan a los niños pequeños a desarrollar su facultad de pensar de forma crítica (página 11). El programa consta de tres componentes fundamentales: apoyo a los niños en el desarrollo de su habilidad de pensar de forma crítica; desarrollo del currículo local adaptado a la cultura e idioma específicos; y formación de maestros y creación de redes. Uno de los interesantes aspectos del programa es que se fundamenta en las ideas y creencias budistas y por tanto persigue sus objetivos a través de enfoques típicamente budistas. Aún así, tiene muchas similitudes con lo que se puede llamar un enfoque “occidental” del pensamiento crítico. En las

páginas 26 y 27 presentamos el que quizá sea el internacionalmente más conocido: Filosofía para Niños. Al igual que el trabajo del programa de Tailandia, lo fundamental en esta perspectiva es el entusiasmo despertado en los niños por descubrir, reflexionar y analizar. De este modo, se ha apoyado a los niños para la creación de la denominada “comunidad de indagación” que les permite explorar y comprender mejor su mundo, el de otros y a sí mismos. Se presenta también un ejemplo de la puesta en práctica de estas nociones con niños pequeños (página 24).

Del mismo modo que el pensamiento crítico puede ser fácilmente identificado en distintas actividades para el desarrollo de la primera infancia, también se puede relacionar con otras capacidades humanas o con aquellas que son objeto de atención de los programas de niños pequeños. Un ejemplo de ello se analiza en la página 28, y en concreto con resiliencia, la capacidad de prosperar a pesar de la adversidad. El autor afirma que comprender la realidad es un elemento importante en el desarrollo de la resiliencia en los niños; y es fundamental para capacitarlos a transformar y superar las adversidades. De la misma manera, el pensamiento crítico empieza también con la comprensión de la realidad y tiene como objetivo capacitar a los niños para que respondan adecuadamente. En ambos casos, los niños entienden lo que están viviendo y su relación con otros actores a su alrededor.

Pero la capacidad de los niños pequeños a pensar de forma crítica, siempre reconocida por los adultos, no es siempre bienvenida. Por ejemplo, cuando los niños pasan de programas de primera infancia al sistema de educación formal, es probable que no sean estimulados a pensar mucho y lo que se espera es reducir su habilidad de pensamiento crítico a, simplemente, resolución de problemas. La consecuencia es que se han perdido contribuciones de gran valor. Más allá de reafirmar que los niños son capaces, deben ser estimulados a pensar de forma crítica. También es útil recordar que el derecho a pensar de manera crítica está apoyado por convenciones y acuerdos internacionales (ver página 19).



KIWAKUKU, Tanzania  
Foto: © Bernard van Leer Foundation/Jim Holmes

Se espera que los niños reduzcan su habilidad de pensar de forma crítica a la simple resolución de problemas

En la siguiente sección (Otros ejemplos desde la práctica) se muestran unas referencias de proyectos que incorporan principios del pensamiento crítico en la práctica con niños. Aunque no figure de forma explícita en cada uno de los programas, sí que presentan claros modelos de cómo promover la capacidad de los más pequeños a ser más críticos en sus comportamientos (página 30).

Por último, indicar que esta edición de *Espacio para la Infancia* marca un nuevo inicio en la vida de esta publicación y su homóloga en inglés, *Early Childhood Matters*. Si bien se mantienen los nombres de las mismas, con este número sobre pensamiento crítico unificamos completamente los contenidos de ambas publicaciones, pasando a ser la revista semestral de la Fundación en dos idiomas: inglés y español.

También se presenta de forma distinta a las previas, con secciones más específicas e intentando cubrir distintos aspectos del tema tratado de forma explícita. Esperamos con ello contribuir mejor a nuestro objetivo de informar sobre los distintos aspectos que inciden en el desarrollo de la primera infancia. Sus observaciones y comentarios son siempre bienvenidos.

Jim Smale, Teresa Moreno  
Editores

# El pensamiento crítico

## Breve resumen de su teoría y práctica

Krisjon Olson

*Krisjon Olson es doctoranda del Departamento de Antropología de la Universidad de California en Berkeley. Después de haber pasado dos años en Guatemala con una beca Hart colaborando con el proyecto "Niños Refugiados del Mundo", financiado por la Fundación, se desempeñó como "colega residente" en la Fundación Bernard van Leer desde octubre de 2003 hasta abril de 2004, con el apoyo del Programa Fulbright-Hays. Actualmente se encuentra en Guatemala, donde continúa sus investigaciones sobre infancia y genocidio. El presente artículo traza un mapa de los esfuerzos realizados por varios estudiosos y educadores con la intención de forjar estrategias y métodos didácticos destinados a fomentar el pensamiento crítico en los jóvenes. Examina asimismo en qué medida los niños más pequeños son capaces de reflexionar de manera crítica.*

La noción de que las escuelas deberían hacer mucho más que exigir la memorización maquinal de hechos y números se puso en boga sobre todo en los últimos 20 años. Los niños tienen que aprender también a analizar y evaluar informaciones y conceptos, para poder así hacer frente a la vida cotidiana de manera más eficaz. Necesitan adquirir la capacidad de resolver problemas y reaccionar de forma creativa para confrontarse con un mundo en cambio constante.

Filósofos y psicólogos han producido extensas disquisiciones sobre el tema.<sup>1</sup> Los primeros destacan la importancia de que los niños se familiaricen con la causalidad y la lógica, mientras que los segundos se concentran en el proceso educativo en cuanto éste influye sobre el desarrollo físico y emocional de todo niño.

De acuerdo con algunos de estos puntos de vista, las mejoras en el ámbito cognitivo permiten que los niños conciben ideas nuevas y afronten los problemas

mediante la reflexión. Este "pensamiento crítico" les consiente sondear sus propias nociones, sacar sus propias conclusiones y cuestionar el razonamiento de los demás. También se puede invitar a los niños a evaluar sus propios pensamientos e imaginar debates sobre los mismos. A veces todo esto se presta a una interpretación del pensamiento crítico como si se tratase de una empresa fácil, que tiene que ver solamente con elecciones racionales.

Sin embargo, el pensamiento crítico debería en realidad abarcar igualmente otros factores complementarios, como el reconocimiento de que los sistemas de convicciones (sociales, éticas, religiosas o políticas) afectan nuestra manera de considerar incluso las cuestiones más sencillas. Por ello, en su obra titulada *How We Think (Cómo pensamos)*, John Dewey proponía ya en 1910 que la educación infantil se concentrara también en el "pensamiento reflexivo". Éste permite el sondeo dinámico y continuo de cualquier convicción o forma de conocimiento "a la luz de los fundamentos en que se basa" y conlleva el esfuerzo de comprender las implicaciones que acarrea dicha convicción o noción. Dewey rechazaba el modelo de la enseñanza como transmisión de conocimientos y se atenia a una teoría pragmática de la investigación que exige ciertas habilidades y la propensión del niño a utilizar dichas habilidades.

Por lo tanto, el pensamiento crítico requiere la convergencia de dos expedientes: el conocimiento (*knowledge*) y la ejecución (*performance*). Es un modo de pensar que se traduce en un modo de obrar en el mundo. Según Dewey, el pensamiento crítico no es necesariamente fácil o natural, y por eso la enseñanza reviste una función esencial si lo que se pretende es conseguir algo más que hacer simplemente circular nociones recibidas. Esta concepción del pensamiento crítico sigue ejerciendo considerable influencia hoy en día.

### ¿El conocimiento y el pensamiento son lo mismo?

En general, cuando uno dice “Sé”, no sabe, sino cree.  
(Marcel Duchamp)

¿Por qué debemos tomarnos la molestia, al fin y al cabo, de ocuparnos del pensamiento de los niños? ¿No es suficiente que aprendan a adquirir “conocimientos”? Por supuesto, quienes promueven el pensamiento crítico sostienen que no basta saber.<sup>2</sup> También es importante el pensamiento crítico, que permite que los niños comprendan los datos y las cifras, y les brinda un espacio para plantear preguntas. Por último, consiente que los niños elijan mejor, vivan mejor y se conviertan en ciudadanos mejores.

A principios de los sesenta, las obras de Robert Ennis modificaron radicalmente el debate acerca del aspecto pedagógico del pensamiento crítico. Ennis fue el primero que consideró el pensamiento crítico como correcto juicio de valor de las afirmaciones. La corrección, en este caso, significa algo más que exactitud académica. Según la opinión de Ennis, el pensamiento crítico es “disposicional” más que “incidental”. Con esto el autor quiere decir que requiere una cierta dosis de participación personal y buenas intenciones. Un programa educativo que cuente con el pensamiento crítico entre sus principios fundamentales exige que los niños pongan en juego sus propias convicciones más que obligarlos solamente a proporcionar respuestas correctas. Exige que a los niños les importe entender *cabalmente* para poder acertar con la respuesta mejor y más imparcial en las circunstancias dadas. Ennis sostiene que el pensamiento crítico es necesario para que en la sociedad puedan existir la creatividad, la democracia y la modernidad.

Afrontar la tarea concreta de enseñar a los niños a pensar de manera crítica da lugar a una multitud de interrogantes. ¿Habrá que enseñar el pensamiento crítico como si se tratase de una habilidad básica y transversal? ¿O requiere conocimientos particulares, específicos de cada área temática? Y así sucesivamente.

Dos de los enfoques principales que se emplean en la enseñanza del pensamiento crítico surgieron precisamente de tales interrogantes. El primero es el enfoque basado en las habilidades (*skills-based approach*), propuesto por Ennis en su libro *Critical Thinking (Pensamiento crítico, 1996)*. Este enfoque supone el pleno dominio del propio pensamiento

mediante ejercicios que luego se aplican en todos los aspectos de la educación. El enfoque alternativo, a veces conocido como “acceso infusional” (*infusion approach*), consiste en la enseñanza del pensamiento crítico en determinados campos del plan de estudios, sin que se lo enseñe como habilidad independiente cuya aplicación puede extenderse de manera general. Éste es el método presentado por John McPeck en *Critical Thinking and Education (Pensamiento crítico y educación, 1981)*.

Así pues, para algunos teóricos el pensamiento crítico debería producirse en todas y cada una de las diferentes situaciones. Para otros, el pensamiento y juicio reflexivos tienen un campo de acción más restringido.

### Un enfoque basado en las habilidades

Para el pensamiento crítico las habilidades son importantes porque, una vez que han sido asimiladas y puestas en práctica, contribuyen al bienestar y a la capacidad de quien las posee. Ennis lo resume de la manera siguiente:

*El pensamiento crítico es un proceso cuyo objetivo consiste en tomar decisiones sensatas acerca de lo que se debe creer y lo que se debe hacer. Puesto que todos tomamos continuamente decisiones de este tipo, el pensamiento crítico es importante en todos los aspectos de nuestra vida, tanto personales como vocacionales, y también en el quehacer ciudadano.*

El pensamiento crítico, por lo tanto, reviste gran importancia en cada uno de los aspectos de nuestra existencia. Ennis distingue seis “elementos” esenciales del pensamiento crítico. Son la “concentración de la atención”, la “identificación de las razones”, la “inferencia lógica”, el “análisis de la situación”, la “claridad de razonamiento” y la “visión de conjunto”. Cada uno de ellos representa una distinta habilidad reflexiva que permite que un estudiante evalúe y juzgue ciertos argumentos. El estudiante realiza este proceso sometiendo dichos argumentos a varias pruebas de lógica formal, a determinados criterios de credibilidad, a su observación, deducción y experiencia. Al fin, el pensamiento razonable y reflexivo se ocupa de juzgar la precisión y el propósito de las afirmaciones, convicciones y acciones.

Ennis explica que podemos mejorar nuestra habilidad de tomar decisiones acertadas y razonables, en

cualquier situación, si estamos dispuestos a respetar ciertas pautas (sus seis elementos). Sin embargo, todos los que nos hemos visto obligados a enfrentar alternativas espinosas, ya sea que se trate de proseguir los estudios, elegir nuestra ocupación habitual, exponernos a un riesgo o proceder con cautela, sabemos que la capacidad de efectuar consideraciones críticas en momentos de indecisión, pasión o indiferencia puede parecer una meta inalcanzable. Ser razonable no es tan fácil, después de todo.

Por consiguiente, el enfoque basado en las habilidades defendido por Ennis atrajo muchas críticas. Entre ellas cabe destacar la del filósofo canadiense John McPeck, expuesta en su libro *Teaching Critical Thinking (La enseñanza del pensamiento crítico, 1990)*.

### Un enfoque centrado en la interiorización

McPeck sostiene que no existe un conjunto significativo de habilidades generales que puedan enseñarse como contenido particular del pensamiento crítico.

“Que yo sepa,” escribe, “no hemos descubierto recientemente ninguna nueva cura milagrosa capaz de remediar la antigua debilidad del entendimiento humano.” Indica que las diferentes formas de investigación que nos ocupan, específicas de cada materia, tienen demasiado poco en común para que se extraiga de ellas un único proceso lógico que pueda enseñarse con provecho como disciplina autónoma, como conjunto de *habilidades de pensamiento* que deban aprenderse. En cambio, nos invita a considerar *para quién y para qué* nos interesa desarrollar un programa educativo que cuente con una sección dedicada al pensamiento crítico. Afirma que la manera más eficaz de enseñar el pensamiento crítico es mediante las asignaturas académicas tradicionales. Desea que nuestra atención se aleje de los procesos generales para concentrarse en el pensamiento estimulado por los contenidos.

*... si uno considera (como yo) que el pensamiento crítico es una cualidad específica de cada materia, ... el momento en que se presenta un programa de este*

Según algunos académicos, el pensamiento crítico es importante en todos los aspectos de nuestras vidas



PACOS, Malasia  
Foto: por cortesía de PACOS

tipo está determinado en buena medida por el argumento que uno está presentando. Dado que el pensamiento crítico es, a mi parecer, un parásito de las distintas disciplinas, no habría que presentarlo hasta que los estudiantes tengan algún conocimiento de las disciplinas mismas. Algo que merezca el nombre de "pensamiento crítico" no puede existir en medio del vacío privo de contenido disciplinario.

Para McPeck, un buen razonamiento sobre un tema determinado no indica necesariamente la presencia de habilidades de pensamiento crítico en general. La incapacidad de tomar una decisión acertada, según su marco conceptual, se puede atribuir en la mayor parte de los casos a una escasa información, y no a un juicio erróneo. Es difícil pensar de manera crítica acerca de una cuestión como la investigación relativa a las células estaminales si uno no posee conocimientos al respecto. McPeck afirma que, de hecho, en la mayor parte de las situaciones el sentido común es suficiente, y no hacen falta habilidades especiales. Puede desarrollarse un cierto "escepticismo razonado" solamente en base a principios y habilidades específicos de las diferentes disciplinas.

Aparentemente, McPeck y Ennis están de acuerdo en que los estudiantes necesitan aprender *cómo* y no *qué* pensar. Por ende, su desacuerdo tiene que ver con la manera de llevar a cabo esta tarea del modo más eficaz. También parecen dar a entender que el pensamiento crítico pertenece al dominio de la adolescencia y la edad adulta. En efecto, los programas de aprendizaje que incorporan explícitamente el pensamiento crítico se encuentran por lo general a nivel universitario o de educación de adultos. Consiguientemente, es apropiado considerar a este propósito la capacidad crítica de los niños, en particular los más pequeños. ¿Son capaces los niños pequeños de reflexionar críticamente sobre sus problemas?

#### El diálogo con los niños

En una serie de ensayos convincentes, compilados en las publicaciones tituladas *Philosophy and the Young Child* (*El niño y la filosofía*, 1980) y *The Philosophy of Childhood* (*Filosofía de la niñez*, 1994), Gareth Matthews expone de forma clara y detallada los argumentos a favor del carácter reflexivo de los niños. Mediante una atenta documentación de sus propias conversaciones con los niños, Matthews indaga los mecanismos de la perplejidad, el juego y el razona-

miento en las mentes de los más pequeños. En un sincero intento de comprender la lucha de los niños con el lenguaje, el sentido y la lógica, el estudioso descubre el modo de cuestionar suposiciones generalmente aceptadas acerca del desarrollo cognitivo.

"[E]xiste una cantidad impresionante de indicios de persistencia y continuidad en el pensamiento [de los niños], que son sólo algunos de los frutos de un esfuerzo relativamente sostenido por reflexionar y hacerse preguntas", concluye Matthews en su análisis de anécdotas de la vida cotidiana relacionadas con la niñez y la justicia, los derechos y los recuerdos. Por lo tanto, según Matthews, toda concepción que decrete, sobre bases puramente teóricas, que los niños no pueden pensar de manera crítica porque su pensamiento es inmaduro e inconsecuente, seguramente va por mal camino. Los niños controlan y comprueban, cuestionan e investigan constantemente para comprender el mundo que los rodea e interactuar con él. Cuentan historias y actúan.

#### McPeck y Ennis están de acuerdo en que los estudiantes necesitan aprender cómo y no qué pensar.

La mayoría de los análisis del pensamiento crítico, incluida la filosofía de la niñez propuesta por Matthews, centran su interés en los procesos cerebrales y la capacidad mental. A menudo esta concentración se produce a expensas de la atención prestada a las condiciones sociales y económicas y otras consideraciones relacionadas con el contexto.

En su estudio titulado *Traditional Healers and Childhood in Zimbabwe* (*Los curanderos tradicionales y la niñez en Zimbabwe*, 1996), la antropóloga Pamela Reynolds describe de qué modo pueden transmitirse los conocimientos de una generación a otra, y también investiga cómo desarrollan los niños sus propios conocimientos acerca de sí mismos. Demuestra que los niños de apenas seis años pueden alcanzar una cierta comprensión técnica de los materiales de uso médico, además de una determinada comprensión de sí mismos, mediante su relación con los curanderos tradicionales presentes en sus familias.



La repetición de nombres, ritos o conjuros pueden llegar a reforzar la noción crítica entre los niños

Reynolds cuenta la historia de un viaje que hizo con una curandera en busca de hierbas medicinales. Las acompañaron las dos pequeñas nietas de la curandera. Describe cómo las niñas seguían a su anciana abuela a través de los bosques.

*Una vez, cuando [la pequeña] reconoció haber olvidado el nombre de un arbusto, su abuela le dijo, "¿Cómo es posible que sigas olvidándotelo? Yo voy a morirme pronto." La niña sonrió tímidamente y repitió el nombre del arbusto después de su abuela.*

La repetición (de nombres, de rituales, de conjuros) se transformaba en un ejercicio que reforzaba el pensamiento crítico en las niñas. Reynolds muestra que, cuando las curas tradicionales son suministradas a los niños y por los niños, generan curiosidad y pericia. Su detallado estudio etnográfico indica que una comprensión cabal del pensamiento crítico debe tener en cuenta mucho más que la capacidad cognitiva; debe también considerar debidamente las creencias, costumbres y ritos.

#### El pensamiento en la práctica

El propósito del presente artículo es estimular el diálogo sobre las diferentes facetas del pensamiento crítico, pero en definitiva la mejor manera de comprenderlas es cuando entran en acción. Los debates académicos sobre el pensamiento crítico demasiado a menudo terminan por sucumbir a altercados y discordias. No obstante, la noción ha servido de inspiración para el progreso y la aplicación de prácticas provechosas en el campo de la pedagogía en todas las partes del mundo.

Vale la pena mencionar dos proyectos encaminados a estimular el pensamiento crítico en la infancia. El primero, analizado en el presente número de *Espacio para la Infancia*, es el Proyecto *Isaan Bright Child* de Tailandia. En un esfuerzo por abandonar el enfoque convencional de la "explicación ilustrada en la pizarra",<sup>3</sup> que predomina en el sistema educativo tailandés, el proyecto utiliza el pensamiento crítico y creativo, el tacto y la ejecución, para atender de manera equilibrada las necesidades físicas y afectivas de los niños.

El pensamiento crítico es un elemento más dentro de la vasta gama de habilidades que el niño desarrolla. En el contexto tailandés, el pensamiento crítico se aborda a través de la metáfora budista del sufrimiento. Para conocer el propio sufrimiento hay que identificarlo y analizarlo. Hay que asumir la responsabilidad de hacer frente al sufrimiento y emprender el camino de la acción. El personal del proyecto ha descubierto que los niños tienen una gran facilidad para combinar el pensamiento y la práctica, incorporando al mismo tiempo sus propias convicciones a medida que van progresando.

El segundo proyecto se basa en un programa interactivo para computadoras denominado *The Six Pillars of Character* (Los seis pilares del carácter), elaborado por David Elkind, Kristin McGinn y Mike Thompson.<sup>4</sup> El proyecto se propone brindar a los niños la oportunidad de aprender, reflexionar y reaccionar. El programa se ocupa específicamente de seis aspectos del carácter: la confiabilidad, el respeto, la responsabilidad, la equidad, la solidaridad y la ciudadanía, y ofrece a los niños un rico ambiente audiovisual en el que pueden escoger entre una gran variedad de actividades. En el paquete de seis CD se presenta un elevado número de cortos documentales, ensayos, viñetas, informaciones sobre acontecimientos de actualidad, entrevistas y debates guiados entre adolescentes. En muchos de los materiales son los jóvenes quienes desempeñan el papel de protagonistas.

El programa expone asimismo problemas actuales, como el proceso judicial contra la industria tabaquera en los Estados Unidos de América y la justificación ética de la producción de medicamentos genéricos en Sudáfrica. Se invita al usuario a navegar libremente dentro del programa, escribiendo, escuchando y contemplando a voluntad. Los problemas descritos requieren atenta consideración, basada en la reflexión y la observación.

En la práctica no hay nunca una respuesta correcta que sea sencilla, una contestación automática. En cambio, se ofrece a los niños la oportunidad de reflexionar sobre sus propias convicciones, prejuicios, conocimientos, intereses y aspiraciones. Pueden llegar a darse cuenta de que muchas personas, como ellos mismos, toman decisiones difíciles todos los días, y tal vez conseguirán confrontarse con sus propias dificultades de manera nueva y diferente. Aunque está destinado a los

niños más grandes, el programa presenta un estrecho paralelismo con los enfoques que se consideran apropiados también para los más pequeños.

#### Notas

1 Véanse, por ejemplo, las obras del psicólogo Robert Coles sobre la vida moral, política y religiosa de los niños, y de los filósofos Jacques Derrida y Richard Rorty sobre pensamiento y acción.

2 En la bibliografía relativa al pensamiento crítico emergen importantes interrogantes acerca del tipo de conocimiento que producimos y se plantea si cualquier tipo de conocimiento que uno posee, en el proceso de su creación, depende de la posición que uno ocupa y los intereses que tiene.

3 En inglés se usa la expresión coloquial chalk-and-talk "tiza y palabras" (n.d.t.).

4 Véase 'CharacterCounts' en [www.charactercounts.org](http://www.charactercounts.org) (cabe destacar que este sitio de la Coalición ¡El carácter cuenta! tiene una sección en español: n.d.t.)

#### Referencias bibliográficas

Dewey J. (1910, vuelto a publicar en 1991), *How We Think*, DC Heath, Lexington, Massachusetts/Prometheus Books, Amherst, Nueva York

Dewey J. (1933), *How We Think* (segunda edición revisada), DC Heath, Lexington, Massachusetts

de Certeau, Michel (1984), *The Practice of Everyday Life* (traducción de Steven Rendal), University of California Press, Berkeley

Ennis R.H. (1996), *Critical Thinking*, Prentice Hall, Upper Saddle River, Nueva Jersey

Elkind D., Mc Ginn K. y Thompson M. (2003), *The Six Pillars of Character*, publicado por Elkind & Sweet Communications en colaboración con Character Counts, San Francisco

Matthews G.B. (1980), *Philosophy and the Young Child*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts (en español *El niño y la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México 1983: n.d.t.)

Matthews G.B. (1994), *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts

McPeck J.E. (1981), *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, Nueva York

McPeck J.E. (1990), *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*, Routledge, Nueva York

Reynolds P. (1996), *Traditional Healers and Childhood in Zimbabwe*, Ohio University Press, Miami Ohio

## El Programa Isaan Bright Child

# Enseñar a los niños a preguntar por qué y a descubrir cómo

*Tanto en la niñez como en la edad adulta, los seres humanos cuentan con la facultad de protegerse a sí mismos con su pensamiento crítico, capaz y propio de cada uno. Solamente si estimulamos a los niños a pensar, o les brindamos la posibilidad de desarrollar sus aptitudes de reflexión crítica, pueden protegerse solos. Y ésta no es sólo nuestra convicción: es la verdad.*

Santi Chitrachinda, Director Artístico de MAYA

El Programa *Isaan Bright Child* es un proyecto creativo y participativo que está transformando el carácter de la educación preescolar y los primeros años de la escuela primaria en Tailandia. El programa promueve un enfoque totalmente nuevo de la enseñanza y el aprendizaje, que permite a los maestros de preescolar contribuir a que los niños pequeños desarrollen sus capacidades de pensamiento crítico. El programa se concentra en los enseñantes y escuelas de la región nordoriental (Isaan) y septentrional de Tailandia, dos de las zonas menos desarrolladas del país.

El programa implica mucho más que una simple metodología: brinda también a los docentes las herramientas para llevar a cabo su labor y una estructura institucional mediante la cual pueden apoyarse mutuamente y ampliar su campo de acción. Ayuda a los maestros de preescolar a desarrollar la capacidad de elaborar su propia planificación de las lecciones, como asimismo de participar activamente en las redes de contacto de los enseñantes. Dichas redes de contacto son, precisamente, la fuerza motriz que impulsa el éxito de este programa. Por ejemplo, la red de contacto de enseñantes de la región de Isaan, donde tuvo origen el programa, actualmente desempeña un papel activo en el proceso de movilización de la red de contacto de enseñantes de la región septentrional.

El programa tiene tres aspectos esenciales: el apoyo al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los niños pequeños, la elaboración de programas

de estudio locales apropiados a la cultura y al idioma específicos, y la formación de docentes y su colaboración recíproca.

En la siguiente entrevista, el Director del Programa MAYA Somsak Kanha y su Director Artístico Santi Chitrachinda responden a algunas preguntas sobre la modalidad de trabajo de MAYA con los maestros y las comunidades locales para contribuir a que los niños de preescolar aprendan mejor la carrera de la vida y sobre cómo se aplica en el programa la noción de pensamiento crítico al contexto específico de la educación en Tailandia. A medida que contestan, hacen resaltar la complejidad de la labor de MAYA y todos los factores que la sostienen.

*EPI: El Programa Isaan Bright Child tiene sus orígenes en el Programa Bright Child 2000, que MAYA organizó con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer en los barrios pobres del área suburbana de Bangkok. ¿Por qué MAYA eligió extender el Programa Bright Child a las regiones de Isaan y del norte del país, y qué nuevos desafíos representó dicha decisión?*

MAYA: Decidimos extender el Programa *Bright Child* a Isaan porque es una de las zonas de mayor miseria en Tailandia y muchos de los habitantes de los barrios pobres de Bangkok eran originarios de dicha región. Isaan constituye un vasto espacio abierto donde las distancias son mucho mayores que en los atestados suburbios de Bangkok. Por otra parte, era necesario tratar directamente con el Ministerio de Educación, más que con las autoridades municipales. Y teníamos que dirigirnos a un grupo diferente de la población. En los barrios pobres de la capital hay pocos docentes capacitados, especialmente a nivel de preescolar. Muy a menudo son las mismas madres quienes cargan con la responsabilidad del cuidado de grupos de niños. En Isaan trabajábamos con maestros que habían recibido formación convencional, por lo cual nuestro enfoque

era ligeramente diferente. Sin embargo, de hecho, nos tuvimos que enfrentar con problemas similares en ambos casos. Debíamos convencer a las personas de que eran capaces de intervenir eficazmente para mejorar las perspectivas de los niños de preescolar.

A pesar de los retos del nuevo contexto, en Isaan el programa logró avanzar más rápidamente de lo previsto. Originariamente habíamos planeado ponerlo a prueba durante el primer año en una sola provincia, para extenderlo a las 19 provincias restantes en los dos años siguientes. Y lo conseguimos. Por eso, y en parte debido a que los enseñantes del norte habían oído hablar del programa, decidimos extenderlo también a la región septentrional en el tercer año. Esto significaba modificar nuevamente el modelo, pero al menos teníamos una comprensión más cabal de la situación después de haber trabajado dos años en Isaan. El modelo no era perfecto y había áreas en las cuales aún no nos sentíamos seguros de lo que debíamos hacer, pero al fin y al cabo no se termina nunca de aprender.

*EPI: ¿Cómo se comporta MAYA cuando establece un programa en un área nueva?*

*MAYA:* Cuando entramos en un área por primera vez, organizamos una representación teatral para abordar un problema que afecta a los niños, según lo que ellos mismos nos han manifestado, y luego preguntamos a los espectadores lo que piensan al respecto. Para muchos de ellos es la primera vez que discuten los problemas de los niños en público y es difícil convencerlos de que pueden hacer algo a nivel estructural para aportar una solución. Les explicamos que no es tan difícil como parece y les preguntamos cómo desean que sean sus hijos en el futuro. Dicen quieren que sean inteligentes y que tengan habilidades útiles, que no sean ingenuos para que la gente no se aproveche de ellos. Entonces desarrollamos un plan de estudios que corresponda a dichas necesidades. A nivel de preescolar, mediante el aprendizaje experiencial se prepara a los niños a no ocuparse solamente del presente sino a pensar también en el futuro.

Una vez transmitido el mensaje inicial, invitamos a las personas a organizarse y colaborar para que puedan apoyarse recíprocamente, recolectar dinero y negociar con las autoridades a partir de una posición de fuerza. En Bangkok, los docentes se organiza-

ron en un comité y negociaron con las autoridades municipales un aumento de sus sueldos del 100%, pasando de 2.000 a 4.000 Baht al mes (es decir, de 50 a 100 dólares estadounidenses). Es verdad que no es mucho, pero fue un logro significativo. En Isaan y en la región septentrional, con nuestra asistencia, los maestros han establecido sus propias redes de contacto y se encuentran en seminarios y talleres para aprender unos de otros. También organizamos otras actividades de movilización, como solicitudes a las escuelas primarias locales para que sostengan el programa.

*EPI: El Programa Bright Child parece haber tenido mucho éxito, consiguiendo el apoyo de los enseñantes, de las comunidades locales y de las autoridades, con poquísima resistencia. Sin embargo, debe haber requerido un importante cambio de cultura. ¿Cómo se explica que el programa haya sido aceptado tan fácilmente?*

*MAYA:* Bueno, seguramente no es sólo mérito nuestro. Creemos que el trabajo de MAYA ha servido de ejemplo, en particular a los docentes, para que desarrollaran sus propias ideas. Algunos enseñan desde hace mucho tiempo, y ya no se detienen a pensar por qué han decidido ser maestros. En nuestros talleres les pedimos que recuerden cómo se sentían el primer día que enseñaron y que hagan una lista de tres cosas que hayan hecho por los niños de las que se sienten particularmente contentos, y de tres “malas acciones” que hayan cometido. Muchos de ellos se conmueven cuando empiezan a recordar. La docencia es una profesión con alto contenido ético, no sólo un modo de ganarse la vida. Creemos que esta empatía con los niños y las experiencias que han vivido en los talleres les han dado la fuerza de llegar desde donde estaban hasta donde están ahora.

Y, por supuesto, el éxito del programa tiene mucho que ver con el contexto en que trabajamos. En Tailandia hemos tenido durante mucho tiempo un sistema educativo de estilo occidental, pero sin buenos resultados, debido a la escasez de materiales didácticos de calidad. Después, a fines de los noventa, se produjo la crisis económica, durante la cual no funcionaban muchas de las cosas en que la gente siempre había creído. Puesto que no tenían nada que perder, todos estaban más dispuestos a intentar algo diferente. Y aunque era necesario un cambio cultu-

ral, se trataba de un cambio para volver a cosas que muchos reconocían como propias. El programa hace uso de conocimientos y recursos locales, muchos de los cuales son tradicionales y fuertemente arraigados en nuestra cultura.

Por lo tanto, cuando el sistema educativo estaba en pleno caos, nosotros propusimos algunas soluciones simples y fácilmente identificables. Veíamos docentes con 30 ó 40 niños y sin materiales con que poder enseñar. Les preguntamos: ¿cuál es el modo más sencillo de resolver este problema en la clase? Así inventamos lo que hemos llamado el PAE o Planificador de Actividades Experienciales (*Experiential Activities Planner, EAP*). En el PAE, uno tiene una introducción, un contenido principal y una conclusión, como en cualquier situación de aprendizaje: no es nada nuevo. Pero los maestros no sabían cómo tratar el contenido. Por lo tanto, colaboramos con ellos en la elaboración de cuatro pasos para generar el contenido: la identificación del problema, su análisis, el trabajo de grupo para compartir y afinar lo que se ha descubierto, y finalmente la comunicación de los resultados a los demás grupos. Junto con el precalentamiento (introducción) y el informe (conclusión), se construye así una unidad de aprendizaje de seis etapas en total. En la práctica, lo importante es que los enseñantes producen un contenido que estimula y permite a los niños pensar críticamente, y no les dicen simplemente lo que deben pensar. Esto significa que los docentes no deben necesariamente escribir mucho: para redactar una unidad de aprendizaje pueden bastar apenas pocas líneas.

***El proyecto ha sido un éxito porque ha contribuido a que los maestros alcanzaran una nueva comprensión de lo que son y de por qué hacen este trabajo.***

Cuando les explicamos esto a los maestros, vieron que era posible comprenderlo según la tradición tailandesa. Un elemento fundamental del budismo, nuestra religión principal, es el sufrimiento. El primer paso consiste en conocer el propio sufrimiento. En términos modernos, esto significa identificarlo, comprenderlo y analizarlo. El segundo paso consiste



Foto: Angela Ernst

### Oscar van Leer Award 2003

El 20 de noviembre de 2003, en la Iglesia Nueva (*Nieuwe Kerk*) de La Haya, en los Países Bajos, el Premio Oscar van Leer del año 2003 fue entregado al Instituto Artístico y Cultural para el Desarrollo MAYA por su Programa *Isaan Bright Child* (Niño Brillante de Isaan), puesto en práctica en el norte y nordeste de Tailandia. El Premio Oscar van Leer se adjudica cada dos años a un proyecto apoyado por la Fundación “por méritos destacados en contribuir a que los padres y las comunidades ayuden a los niños más pequeños a realizar plenamente su potencial humano”.

MAYA (*the Art and Cultural Institute for Development*) es una organización sin fines de lucro fundada en 1981 en Bangkok. MAYA (que en tailandés significa “ilusión” o “belleza irresistible”) proporciona asistencia técnica para el desarrollo social, concentrándose principalmente en las comunidades desventajadas. Se especializa en la educación preescolar, el desarrollo infantil y juvenil, la educación de padres, la promoción de la salud y la educación ambiental. MAYA ha conquistado renombre con sus innovadoras representaciones teatrales y espectáculos infantiles, de excepcional nivel profesional y fama internacional. Sus compañías teatrales han sido invitadas a actuar en varios países y a presentar sus principios conceptuales en foros académicos sobre la educación para el teatro y sobre el desarrollo del pensamiento crítico. En 1982 la organización recibió el premio del Departamento Nacional para la Juventud de la Oficina del Primer Ministro a la Mejor Compañía Ambulante de Teatro Popular de la Región Central.

La colaboración de MAYA con la Fundación Bernard van Leer empezó en 1992. El Programa *Isaan Bright Child*, vencedor del premio, comenzó en 1999. MAYA participa además en un proyecto que se llama *Healthy School Curriculum* (Un Sano Plan de Estudios) y en otro programa denominado *Children in the Know* (Niños Enterados), que se ocupa de los peligros de la propaganda televisiva. MAYA concibe cada una de dichas actividades como la pieza de un rompecabezas: uniéndolas se cubre todo el campo de la educación, desde el preescolar hasta el nivel primario y secundario. De tal manera, MAYA pone en práctica su convencimiento de la validez del enfoque holístico de la reforma educativa.

en conocer sus causas. Y el budismo pregunta: ¿por qué sigues sufriendo? ¿por qué no te decides a hacer algo? Así, uno se imagina lo que significaría no tener el problema: ése es el tercer paso. El cuarto paso consiste en comprender cómo alcanzar la situación de no tener el problema. Entonces se elabora un plan. En el budismo, un plan tiene ocho elementos, a partir de la teoría correcta para lograr lo que uno se propone. Si la teoría que uno tiene es errada, las acciones serán equivocadas. El segundo elemento es el correcto centro de interés: no concentrarse en el placer o en el odio, sino solamente en el amor y en cómo resolver el problema. El budismo es una religión muy científica... y existencialista. No existe Dios, sino sólo el hombre. Uno es responsable de sus propias acciones.

*EPI: Todo esto suena un poco abstracto cuando hablamos de niños pequeños en edad preescolar. ¿Son capaces los niños pequeños de comprender nociones tan complejas? ¿Cómo funciona el método en la práctica, dentro de la clase?*

**MAYA:** Según el viejo sistema de “tiza y palabras” (la explicación del docente ilustrada en la pizarra), los enseñantes decían a los niños lo que, a su juicio, necesitaban saber en vez de permitirles experimentarlo o construirlo ellos mismos. La formación con el PAE se propone mostrar a los niños cómo relacionar sensaciones y nociones diferentes con un propósito específico. Por ejemplo, el maestro puede preguntar a los niños: ¿cómo podemos lograr que nuestra aldea sea más feliz? Los niños van luego por la aldea y plantean la misma pregunta a la gente. Cuando regresan, discuten las respuestas, hacen dibujos y los comentan en grupo. Después, el maestro les pide que elijan la mejor respuesta. Resulta muy difícil, pero cuando finalmente eligen una, el maestro propone que toda la clase colabore en la creación de un espectáculo teatral para la población de la aldea.

De tal manera, la representación permite a los niños comprender el problema. Esto tiene asimismo un efecto de retroalimentación para ellos mismos, para

el grupo de sus pares, para los enseñantes y para la comunidad. Y los niños pueden conseguirlo. Lleva tiempo, y deben expresarlo con sus propias palabras, pero si la temática es clara, llegan a ser muy pertinentes, incluso más que los adultos. Al cabo de un cierto tiempo, intentamos enfocar la temática de forma un poco más compleja. No tanto, sin embargo, como para que se sientan frustrados y pierdan el deseo de aprender, sino sólo lo suficiente para estimularlos.

Lo importante es que la información que reciben los niños esté estructurada de manera tal que puedan comprenderla. Por ejemplo, utilizamos un cuento que nos contaban cuando éramos pequeños acerca de cómo llegó la sal al mar. Se trata de la historia de un pescador que tenía un molinillo mágico que le daba todo lo que le pedía. Un día, un hombre malvado le robó la barca y le pidió al molinillo que produjera mucha sal, que en esa época era sumamente preciosa. Como el hombre no conocía la palabra mágica para detenerlo, el molinillo siguió produciendo sal incluso cuando, al final, la barca se hundió en el fondo del mar. Los cuentos como éste pueden enseñar una lección (en este caso, el comportamiento moral y la relación causa-efecto); además, ofrecen una explicación (aquí, por qué el mar es salado). No es “la explicación correcta”, pero demuestra que muchas cosas tienen una explicación. Más tarde, cuando estén en condiciones de comprender mejor, los niños aprenderán la explicación real. El uso de historias como ésta es muy común.

Utilizamos un enfoque parecido para introducir la cuestión del VIH/SIDA. Puede ser que los niños no comprendan el VIH, pero las historias que se presentan como fábulas o cuentos posibilitan el trabajo con la idea de cómo el virus del SIDA hace que las personas se enfermen gravemente, cómo se puede cuidarlas y cómo ocuparse de alguien que está muriendo. Luego, es posible decirles más acerca de las características de la enfermedad. Pueden no comprenderlo todo, pero al menos sabrán que es un asunto que tiene que ver con los prejuicios y las relaciones, con la tristeza y la pena. Puede parecer que nos ocupamos de cuestiones demasiado difíciles para los niños, pero si escogemos la estructura correcta, pueden comprenderlas. Así es cómo funciona el PAE.

*EPI: ¿De qué manera vuestra interpretación del pensamiento crítico puede compararse con la manera de utilizar dicho concepto en Occidente?*

**MAYA:** Se puede enfocar el pensamiento crítico desde distintos puntos de vista, afrontándolo holísticamente o analizándolo en sus diferentes elementos. En Occidente muchos académicos se especializan en una determinada materia porque piensan que existe una laguna en nuestros conocimientos respecto a dicho campo. Este tipo de curiosidad es importante, pero el hecho de no disponer de tales conocimientos no significa que no se sabe nada. Estamos convencidos de que en nuestro país existe un conjunto de conocimientos suficientemente vasto, aunque algunas nociones adquiridas en el pasado pueden haberse olvidado con el tiempo: no hay nada que sea realmente nuevo. Sin embargo, no es posible seguir repitiendo los mismos interrogantes y cometer los mismos errores que Aristóteles; deberíamos concentrarnos en el presente y preguntarnos qué podemos hacer en lo concreto.

Mucha gente, sobre todo en Occidente, considera el pensamiento crítico una técnica altamente estructurada o destinada al desarrollo de habilidades. Sin embargo, también se puede tratar el pensamiento crítico trabajando en relación con el contexto, añadiéndole un elemento de realidad social, con la intención de hallar soluciones alternativas a los problemas acuciantes. Ambos enfoques son necesarios. A este nivel, los niños de preescolar necesitan desarrollar ciertas habilidades, por lo cual se les propone hacer determinados ejercicios. Pero las habilidades no son un fin en sí mismas: son un medio para alcanzar un objetivo. Y el objetivo consiste en crear una vida mejor, una sociedad mejor, un mundo mejor.

Para nosotros, el pensamiento crítico es solamente uno de los componentes en el desarrollo de las habilidades reflexivas. El pensamiento creativo es otro de ellos, y todos funcionan juntos, dinámicamente. Al introducir el concepto de pensamiento crítico en la educación tailandesa, utilizamos conocimientos provenientes tanto de Occidente como de Oriente. Con el PAE, los niños desarrollan toda una serie de habilidades reflexivas: aprenden a analizar problemas, a desarrollar sus propios puntos de vista, a respetar otras opiniones y a intentar lograr que los demás comprendan las suyas. Se elabora una síntesis de pensamiento crítico y creativo que produce un resultado que tenga sentido para los demás. Con el pensamiento crítico se da sentido a las propias experiencias del momento y ayuda a dar sentido a los planes para el futuro. Según las doctrinas occidentales, es precisamente en los pri-



Niños participando en el Programa Isaan Bright Child

meros años de vida que se desarrollan mayormente las habilidades creativas de los niños. Por lo tanto, es el momento oportuno para introducir el pensamiento crítico, a fin de estimularlas aún más.

*EPI: Sobre todo en los primeros años, MAYA recibió críticas por dedicar demasiada atención al desarrollo de las habilidades reflexivas y desatender el desarrollo físico del niño. ¿Se trataba de críticas fundadas?*

**MAYA:** Nuestro enfoque es holístico. Por supuesto, el desarrollo físico es importante y ocupa buena parte del programa. El PAE incluye elementos que mejoran la motricidad de precisión: por ejemplo, el dibujo y la danza. La danza clásica tailandesa utiliza mucho las manos y constituye un buen entrenamiento para la escritura y otras destrezas manuales que requieren un delicado movimiento de los dedos. Los niños aprenden tocando y sintiendo, pero no hace falta contar con formación balletística clásica o con juguetes Montessori. Se pueden emplear objetos que se encuentran al alcance de la mano. En Tailandia, los niños afinan su equilibrio y coordinación pasando una cuerda por dos mitades de nuez de coco y caminando sobre ellas como si fueran zancos. De esta manera, combinamos las prácticas tradicionales y los conceptos “modernos” (o redescubiertos) para contribuir al desarrollo integral del niño.

*EPI: ¿Es difícil lograr que en clase haya equilibrio entre este enfoque holístico, que concede al niño mucha libertad, y la necesidad de brindarle dirección?*

**MAYA:** Dejamos que los niños exploren la realidad por sí mismos pero, al mismo tiempo, les ofrecemos orientación. Tienen la libertad de seguir o no la dirección propuesta, y esperamos que finalmente encuentren su propia dirección. Por lo tanto, podemos sugerir una solución, pero no se tratará de una opción única. El niño puede proponer una alternativa, no importa cuál: basta que esté en condiciones de explicar la relación que existe entre ambas. Todos los niños son diferentes y cada cual tiene derecho a desarrollar sus propias capacidades. En consecuencia, el punto de partida y el punto de llegada pueden ser distintos pero el proceso es muy parecido. Es como cuando comemos. Todos tenemos que comer, y nos reunimos alrededor de la mesa. Algunos comen más rápido que otros. Hay quienes no comen nada, pero permanecen sentados a la mesa. Algunos incluso no

vienen al comedor y, con tal que tengan un buen motivo, eso no constituye un problema: siempre serán bienvenidos en torno a la mesa. Es el estilo oriental de controlar sin controlar, sabiendo que el objetivo del control es lograr que el control sea innecesario.

*EPI: ¿Pensáis que el Programa Bright Child tendrá efectos benéficos duraderos en el desarrollo de los niños?*

**MAYA:** El programa todavía no ha funcionado el tiempo suficiente para poder decir si tendrá efectos benéficos duraderos. Sin embargo, estamos convencidos de que sus consecuencias serán positivas a largo plazo.

*EPI: ¿Cómo esperáis que sean dentro de diez años los niños que ahora están en edad preescolar?*

**MAYA:** Felices. En el sentido de que habrán comenzado bien a hacer lo que ellos quieren hacer, más que lo que están obligados a hacer. En segundo lugar, deberían haber aprendido que este mundo contiene el bien y el mal, y que ellos tienen la facultad de elegir si prefieren hacer algo bueno o algo malo para el resto de la gente. La inteligencia de por sí no es importante. Lo que sí es importante son sus habilidades, su capacidad de reflexionar, de resolver problemas y de pensar en los demás, su capacidad de sacar el mayor provecho posible de su propio potencial. Los niños necesitan saber cuál es el potencial que poseen para que puedan elegir cómo utilizarlo.

*EPI: Además del efecto en los niños, ¿existen otros modos de medir la eficacia del programa?*

**MAYA:** Tenemos unidades de aprendizaje para los enseñantes, con las cuales colaboran después de haber asistido a los talleres. Algunos lo hacen mejor que otros, pero lo importante es que aún sigan pensando en el método. Los ayudamos publicando lo que han escrito y devolviéndoselo. Y disponemos de una escala para medir el rendimiento de los docentes, parecida a la escala utilizada a nivel nacional por el gobierno, aunque es menos extensa. Revela que muchos de los maestros han mejorado desde que comenzaron a aplicar el método. Algunos han recibido premios, como el premio al mejor “Maestro Nacional”. El gobierno, también, tiene un juicio muy positivo del método y de los resultados conseguidos.



MAYA combina prácticas tradicionales con conceptos “modernos” para favorecer el pleno desarrollo del niño

*EPI: ¿Cuáles son las razones del crecimiento y del éxito del Programa Bright Child?*

**MAYA:** Contamos con un personal estable de once personas (incluidos los documentalistas), que reciben el apoyo de un gran número de voluntarios muy leales. Muchos de ellos son altamente cualificados y se ocupan del mismo trabajo desde hace varios años. El equipo móvil organiza talleres todos los días (incluso el domingo) en diferentes puntos del país. Para conseguir un alcance numéricamente decisivo hay que moverse rápido. Una vez establecidas las redes de contacto entre los docentes, que permiten la ayuda recíproca de los mismos, el proceso cobra velocidad de por sí. Prestamos nuestro apoyo mediante actividades de asistencia. Todos los años se celebra un seminario nacional, que constituye un centro de atracción para los enseñantes y los ayuda a concentrarse en su objetivo. Cuando organizamos el seminario *Isaan Bright Child* el segundo año, esperábamos que asis-

tieran alrededor de 200 personas, y vinieron unas 800 o 900. Los maestros de escuela primaria no son muy respetados en Tailandia, en comparación con los profesores de escuela secundaria o de la universidad. Era la primera vez que podían decir lo que pensaban. Con nuestra colaboración, establecieron la primera red de contacto, y luego organizaron el seminario nacional. Se quedaron sorprendidos de lo que estaban logrando: era un proceso de conquista de autonomía. El tercer año, cuando el programa ya se había extendido a la región septentrional, el seminario nacional se celebró allí. Esperábamos unas 1.000 personas... ¡y llegaron 3.000! Los enseñantes de Isaan querían venir a saludar a los recién llegados y éstos querían recibir a sus precursores de Isaan. El Primer Ministro asistió al seminario. Los enseñantes le formularon algunas preguntas, directas y simples, acerca de su niñez y de su vida escolar, y sobre cómo apoyaría mediante sus políticas el desarrollo infantil temprano en Tailandia. Dio respuestas muy sinceras y poco tiempo después

del seminario exigió que fuera modificada la política del gobierno relativa a la educación básica gratuita, para que comprendiera asimismo la educación preescolar, y de hecho la política será modificada. Por ende, los docentes están muy satisfechos, porque se ha demostrado que, si se organizan, llegan a hacer oír su voz.

*EPI: El Programa Bright Child parece una historia de éxitos ininterrumpidos, pero se deben haber presentado dificultades a lo largo del camino...*

*MAYA:* El programa ha avanzado muy rápidamente. A veces nos preguntamos con preocupación si la calidad y la cantidad se siguen manteniendo en equilibrio. Pero no podemos quedarnos esperando a ver lo que sucede. Tenemos que avanzar porque, si no, perdemos el tren. Por lo tanto subimos al tren y vemos lo que podemos hacer mientras avanzamos. Es nuestro punto débil, pero siempre es mejor que quedarnos quietos. El objetivo del proyecto es inculcar la noción y luego intentar difundirla lo más posible para conseguir un alcance numéricamente decisivo. Es una decisión que hay que tomar: conservar las pequeñas dimensiones y el carácter exclusivo o cubrir la mayor área posible. Hemos elegido la segunda opción. Por eso trabajamos con todos los maestros, buenos y malos, con los que le dan la bienvenida al proyecto y con los que lo rechazan. A menudo los enseñantes descontentos con el proyecto en un primer momento se convierten en nuestros más firmes aliados cuando aprecian el valor del método.

*EPI: ¿Qué dirección os gustaría que tomase el programa en los próximos años?*

*MAYA:* Nos gustaría ver una red nacional en funcionamiento. Por el momento existen redes de contacto en dos regiones, pero todavía no se han desarrollado suficientemente. Como todo está avanzando tan rápido, tenemos que dejar que Isaan y la región septentrional crezcan según se lo permitan sus propias circunstancias locales. Actualmente estamos preparándonos para desplazarnos a las regiones meridional y central. Si también allí logramos crear redes de contacto, podremos reforzarlas conjuntamente y contribuir a que crezcan, aprendiendo unas de otras, hasta formar una red nacional. Pero se trata de un largo camino, que se deberá recorrer en el futuro.

También nos gustaría extender el programa más allá del nivel de preescolar, cubriendo las escuelas primarias, las escuelas secundarias e incluso las universidades, donde la enseñanza todavía es muy tradicional. El profesor lee y los estudiantes escuchan. Pero los jóvenes hoy no son como antes. Se concentran más en lo visual y comunican de muchas otras maneras además del lenguaje. Por lo tanto, necesitamos desarrollar otros métodos para la educación superior. Esto no significa que deban ser más fáciles: con el PAE se estudia más, pero de manera más estrechamente vinculada a la propia realidad.

*EPI: ¿Pensáis que el método MAYA puede aplicarse fuera de Tailandia, en otras partes del mundo?*

*MAYA:* El método ha sido adoptado en Malasia, donde está atravesando un período de prueba, y en ningún otro lugar hasta ahora. Sin embargo, tal vez el potencial alcance internacional no consista tanto en la exportación del método MAYA tal cual es, sino en aprovechar lo que consideramos una naciente "síntesis de pensamiento" entre Oriente y Occidente. Creemos que existen numerosos puntos de contacto entre los enfoques occidentales y orientales respecto a nociones como el pensamiento crítico. Las diferencias radican en los detalles, la manera de interpretar los conceptos comunes en la situación local particular. Lo importante es asumir un enfoque holístico, reunir un amplio espectro de objetivos dispersos en una única finalidad principal. Entonces es posible trabajar con colaboradores de todo el mundo, sobre la base de una común comprensión recíproca, conservando al mismo tiempo las propias raíces. Y dado que las interpretaciones locales hacen uso de las prácticas tradicionales existentes, los maestros y las comunidades las reconocen y las aceptan.

Creemos que el modo especializado de pensar, que consideramos típicamente occidental, es solamente un fenómeno temporáneo, impuesto por el método "científico". Existe actualmente en Occidente la tendencia a un pensamiento más holístico. Se trata de una oscilación natural, que se aleja del método científico y vuelve a principios muy antiguos. La ciencia occidental ha creado su propia mentalidad, pero creemos que en Occidente la gente no continuará en esa dirección. Porque todos los seres humanos son extremadamente creativos y afrontan las cosas holísticamente. Escuchando atentamente y aprendiendo unos de otros encontraremos el camino hacia adelante.

## La Convención sobre los Derechos del Niño

# Fomentar el pensamiento crítico como objetivo de la educación

Jaap Doek

*Jaap Doek es presidente del Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas. Es asimismo profesor de Derecho Familiar y Juvenil, y director de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Vrije Universiteit de Amsterdam. Además, se desempeña como juez suplente en el tribunal de menores del distrito de La Haya. El profesor Doek es miembro destacado de la Asociación Europea de Facultades de Derecho, y también miembro fundador de la organización Defensa de los Niños Internacional (con sede en Ginebra) y de la Sociedad Internacional para la Prevención del Abuso de Niños.*

Son numerosos los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos en los cuales se reconoce que la educación es un derecho, y entre ellos figura la Convención sobre los Derechos del Niño. Dichos documentos aclaran cuáles son la índole y los propósitos de la educación que constituye el objeto de tal derecho, y uno de los propósitos de la educación consiste precisamente en fomentar ya en los niños la capacidad de pensar de manera crítica.

El artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño afirma que todo niño tiene derecho a la educación y que, a fin de que se pueda ejercer progresivamente ese derecho, es necesario, entre otras cosas, implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita.<sup>1</sup>

En dicho principio se basa *Un mundo apropiado para los niños*, que es el documento final de la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas en favor de la Infancia, celebrada en Nueva York del 8 al 10 de mayo de 2002. Por eso el párrafo

7(5) de la Declaración con que inicia el documento contiene la afirmación de que "todas las niñas y todos los niños deben tener acceso a una educación primaria obligatoria, totalmente gratuita y de buena calidad como base de una enseñanza básica completa."<sup>2</sup>

El documento se refiere a la educación más de 60 veces, definiéndola como un derecho de los niños, un deber de los Estados, un modo de escapar a la pobreza y de ganarse la vida de manera aceptable, una forma de adquirir la preparación necesaria para la vida activa, y así sucesivamente. El elemento central del documento es un Plan de Acción, resultado de una labor de construcción de consenso que duró más de dos años.

Un mundo apropiado para los niños es aquél en que todos los niños adquieren la mejor base posible para su vida futura, tienen acceso a una enseñanza básica de calidad ... y en el que todos los niños, incluidos los adolescentes, disfrutan de numerosas oportunidades para desarrollar su capacidad individual en un entorno seguro y propicio. [Los Estados Partes] fomentaremos, como parte de las prioridades mundiales y nacionales, el desarrollo físico, psicológico, espiritual, social, emocional, cognitivo y cultural de los niños.

*(Un mundo apropiado para los niños)*

El Plan de Acción establece cuatro prioridades clave para los niños, una de las cuales es el suministro de "educación de calidad". La explicación de la naturaleza de dicha "educación de calidad" se encuentra en el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Dentro del marco de la Convención, el artículo

29 representa el núcleo central en que se registran los objetivos de la educación reconocidos por los Estados Partes. Declara que la educación del niño deberá estar “encaminada” a:

- desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales ...;
- inculcar al niño el respeto ... de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores ... y de las civilizaciones distintas de la suya;
- preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Estos propósitos han sido esclarecidos ulteriormente por el Comité de los Derechos del Niño, que es el órgano de vigilancia de las Naciones Unidas que se ocupa de monitorear la aplicación de la Convención. En 2001 el Comité aprobó la Observación General N° 1 sobre la Convención.<sup>3</sup> El párrafo 2 de dicho documento expone con mayor detalle los objetivos de la educación contenidos en el artículo 29, que según allí se explica:

... insiste también en la necesidad de que la educación gire en torno al niño, le sea favorable y lo habilite ... La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la “educación” es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.

El párrafo 3 de la Observación General amplía aún más el contenido de la educación a la cual todo niño tiene derecho:

El derecho del niño a la educación no sólo se refiere al acceso a ella (art. 28), sino también a su contenido. Una educación cuyo contenido tenga hondas raíces en los valores que se enumeran en el párrafo 1 del artículo 29 brinda a todo niño una herramienta indispensable para que, con su esfuerzo, logre en el transcurso de su vida una respuesta equilibrada y respetuosa de los derechos humanos a las dificultades ...

Los niños deben afrontar muchas dificultades a lo largo de la vida. Según el párrafo 3:

Estas dificultades comprenden las tensiones entre lo mundial y lo local, lo individual y lo colectivo, la tradición y la modernidad, las consideraciones a largo y a corto plazo, la competencia y la igualdad de oportunidades, el enriquecimiento de los conocimientos y la capacidad de asimilarlos, lo espiritual y lo material ...

Estos mensajes se ven nuevamente confirmados y ampliados en el párrafo 9:

La educación también debe tener por objeto velar por que se asegure a cada niño la preparación fundamental para la vida activa y por que ningún niño termine su escolaridad sin contar con los elementos básicos que le permitan hacer frente a las dificultades con las que previsiblemente se topará en su camino. Los conocimientos básicos no se limitan a la alfabetización y a la aritmética elemental sino que comprenden también la preparación para la vida activa, por ejemplo, la capacidad de adoptar decisiones ponderadas, resolver conflictos de forma no violenta, llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas y otras aptitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales.

Por lo tanto, una de las finalidades de la educación, según el sentido de la Convención tal como la interpreta el Observación General N° 1, consiste en brindar apoyo a los niños para que hagan frente a las “dificultades” que se les presenten ayudándolos a desarrollar la “preparación para la vida activa” para que puedan “llevar adelante sus opciones vitales”. Dicha preparación comprende la “capacidad de adoptar decisiones

ponderadas”, el “sentido crítico” y las “dotes creativas”. Mediante la educación, los niños más pequeños deberían ser habilitados a aprender a pensar de manera creativa y adquirir la capacidad de razonamiento que necesitan para poder efectuar elecciones sensatas respecto a las cuestiones que son importantes en su vida. La meta final es prestar asistencia al niño para que consiga concretar la experiencia de una “vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad”.

Comúnmente se considera que las Observaciones Generales son contribuciones útiles para la comprensión de los instrumentos pertinentes en materia de derechos humanos e interpretaciones autorizadas de los derechos en cuestión. En efecto, las Observaciones Generales han sido utilizadas por las organizaciones no gubernamentales y los defensores de derechos en litigio ante las cortes nacionales de justicia de los Estados Partes signatarios de dichos tratados, y los tribunales de numerosos países han reconocido el valor jurídico de las Observaciones Generales como testimonio del propósito y significado de los documentos.<sup>4</sup>

Aparte de la Observación General N° 1, existen otros instrumentos que abogan por la existencia de un vínculo entre el derecho a la educación y el deber de suministrar a los niños una instrucción que fomente la preparación para la vida activa (*life skills*) y la capacidad de pensar de manera crítica.

Además de proporcionar interpretaciones autorizadas de los artículos de la Convención, los expertos independientes que componen el Comité de los Derechos del Niño también examinan los logros de los Estados Partes y monitorean el cumplimiento por parte de los mismos respecto a sus obligaciones de conformidad con la Convención. Para ello, el Comité emplea un sistema de vigilancia que se basa en el envío periódico de informes nacionales y el uso de informaciones pertinentes a las que se accede mediante las agencias de las Naciones Unidas y otras fuentes. Este sistema es común a todos los órganos de vigilancia de las Naciones Unidas que se ocupan de los tratados relativos a los derechos humanos.

En el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño, los párrafos 1 y 2 del artículo 44 exponen las responsabilidades en juego en este sistema de informes de la manera siguiente:

1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos: (a) en el plazo de dos años a partir de la fecha en la que para cada Estado Parte haya entrado en vigor la presente Convención; (b) en lo sucesivo, cada cinco años.
2. Los informes preparados en virtud del presente artículo deberán indicar las circunstancias y dificultades, si las hubiere, que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presente Convención. Deberán asimismo contener información suficiente para que el Comité tenga cabal comprensión de la aplicación de la Convención en el país de que se trate.

Para los Estados, la preparación del informe inicial y de los informes periódicos debería, teóricamente, representar una oportunidad de llevar a cabo un análisis exhaustivo de las leyes, políticas y prácticas nacionales, y de efectuar mejoras donde fuere necesario, como demuestran los ejemplos siguientes.<sup>5</sup>

El Informe Nacional de Canadá del 29 de julio de 1994 declara que:

El desarrollo del pleno potencial del niño es el objetivo del Programa Pedagógico de Base de Saskatchewan, que subraya la importancia ... del conjunto de aptitudes y competencias generales que se aplican en todas las áreas. Este conjunto comprende la capacidad de comunicar, de efectuar cálculos, los conocimientos tecnológicos, el aprendizaje independiente, las aptitudes sociales y el pensamiento creativo y crítico. (Párrafo 578)

El Informe Nacional de Trinidad y Tobago del 17 de junio de 1996 establece que:

Los principales objetivos definidos en el Plan Educativo para 1985-1990 consisten en: (a) fomentar la reflexión madura y crítica; ... (c) fomentar una acción responsable y autónoma ... (Párrafo 132)

El Informe Nacional de Sudáfrica del 22 de mayo de 1999 indica que:

El Programa 2005 se introducirá por etapas entre 1998 y 2005. Comprende ocho áreas de la enseñanza ... La preparación para la vida práctica aspira a promover en el niño la autoestima, la confianza en sí mismo, la capacidad de tomar decisiones, la facultad de resolver problemas y conflictos, y la habilidad de negociar. Se trata de habilitar al niño a hacer frente, entre otras cosas, a las cuestiones relacionadas con la sexualidad, el abuso de drogas, el estrés, la discriminación, la salud y la seguridad. El Programa 2005 aplica un enfoque basado en los resultados, lo cual implica, entre otras cosas, que el estudiante debe demostrar su capacidad de actuar, y no solamente sus conocimientos, y saber ejercer su derecho a la libertad de expresión y pensamiento. (Párrafo 407)

El Comité y los representantes del gobierno de cada uno de los Estados Partes examinan los respectivos informes durante las sesiones del Comité. Basándose en dicho diálogo, el Comité publica luego las "Observaciones Finales" relativas a cada informe, y en ellas suelen hallarse referencias explícitas al pensamiento crítico. Para el Comité, el estudio de los infor-

mes constituye una oportunidad de sacar a la luz eventuales incumplimientos de las obligaciones del tratado, y la consiguiente exposición a reproches debería estimular a los Estados a promover el cambio. El siguiente comentario ha sido hecho, de manera sustancialmente idéntica, en toda una serie de observaciones finales relativas a los informes de los Estados Partes:

El Comité recomienda que el Estado Parte, habida cuenta de la Observación General N° 1 del Comité respecto a los propósitos de la educación: (a) emprenda un proceso de reforma de programas y metodología de la enseñanza, con la plena participación de los niños, que haga hincapié en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de resolver problemas; (b) encamine la educación al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades ...

#### El pensamiento crítico y la educación de calidad: el camino hacia adelante

La educación, tal como se la entiende en los documentos que aquí se discuten, significa "educación de calidad". Esta expresión indica una educación holística e incluyente, que se propone lograr el pleno desarrollo de las posibilidades de todo niño. Dentro del marco de esta concepción, uno de los objetivos es, como ya se ha dicho, brindar apoyo a los niños para que hagan frente a las "dificultades" que se les presenten ayudándolos a desarrollar habilidades tales como el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones ponderadas.

Por su parte, el Comité de los Derechos del Niño utiliza la Observación General para informar, movilizar y recordar a los gobiernos sus obligaciones derivadas del artículo 29 de la Convención. Sin embargo, las observaciones del Comité a menudo sugieren que existe la necesidad de incrementar la toma de conciencia por parte de enseñantes, padres, autoridades del sector educativo, funcionarios del gobierno responsables del diseño de políticas y demás personas que puedan intervenir para mejorar el sistema educativo. Como ya debería resultar claro de la lectura del presente artículo, los documentos proporcionan abundante material que puede ser útil en esta tarea y, puesto que los Estados atribuyen gran importancia a la educación, debería ser

posible abogar por una educación que promueva el pensamiento crítico entre los niños ya desde la más tierna infancia.

Los programas relacionados con el desarrollo de la infancia temprana pueden ganar mucho empleando el artículo 29 y la Observación General N° 1, relativa a los propósitos de la educación, como guía para crear un sistema educativo que dé realce al desarrollo de las aptitudes y habilidades del niño hasta el máximo de sus posibilidades, a fin de que esté preparado para llevar una vida responsable dentro de una sociedad libre. Dicho desarrollo constituye la esencia misma del derecho a la educación. Como lo enuncia la Observación General N° 1 en el párrafo 12:

... en el párrafo 1 del artículo 29 se insiste en la necesidad de un planteamiento holístico de la educación que garantice que las oportunidades educativas disponibles reflejen un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales de la educación, las dimensiones intelectuales, sociales y prácticas, y los aspectos correspondientes a la infancia y al resto de la vida. El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus posibilidades de hacerlo.

#### Notas

1 La Convención, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, ha sido ratificada por 192 Estados Partes, convirtiéndose así en el instrumento internacional en materia de derechos humanos con el número más elevado de ratificaciones.

2 El documento *Un mundo apropiado para los niños*, aprobado durante la Sesión Especial el 10 de mayo de 2002, fue firmado por 180 naciones.

3 Una "Observación General" es una declaración oficial en la cual un órgano de vigilancia de un tratado (en este caso, el Comité de los Derechos del Niño) explica e interpreta el contenido específico de un documento.

4 Un ejemplo particularmente esclarecedor es el que ofrecen las Observaciones Generales del Comité de Derechos Humanos respecto al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Las decisiones de las cortes nacionales que citan las interpretaciones contenidas en dichas Observaciones Generales son

numerosas en todas las partes del mundo.

5 Los informes y observaciones finales mencionados aquí y a continuación pueden consultarse en la Base de Datos de los Órganos de Vigilancia de los Tratados de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, en [www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf)

#### Referencias bibliográficas

Detrick S. (2004), "The Aims of Education under the Convention on the Rights of the Child and the Development of Critical Thinking Abilities", artículo mimeografiado, Fundación Bernard van Leer, La Haya  
Doek J.E. (2003), "Early Childhood Development and the Aims of Education", discurso pronunciado en ocasión de la entrega del premio Oscar van Leer Award al Isaan Bright Child Programme (Tailandia), La Haya, 20 de noviembre, copia mimeografiada, Fundación Bernard van Leer, La Haya

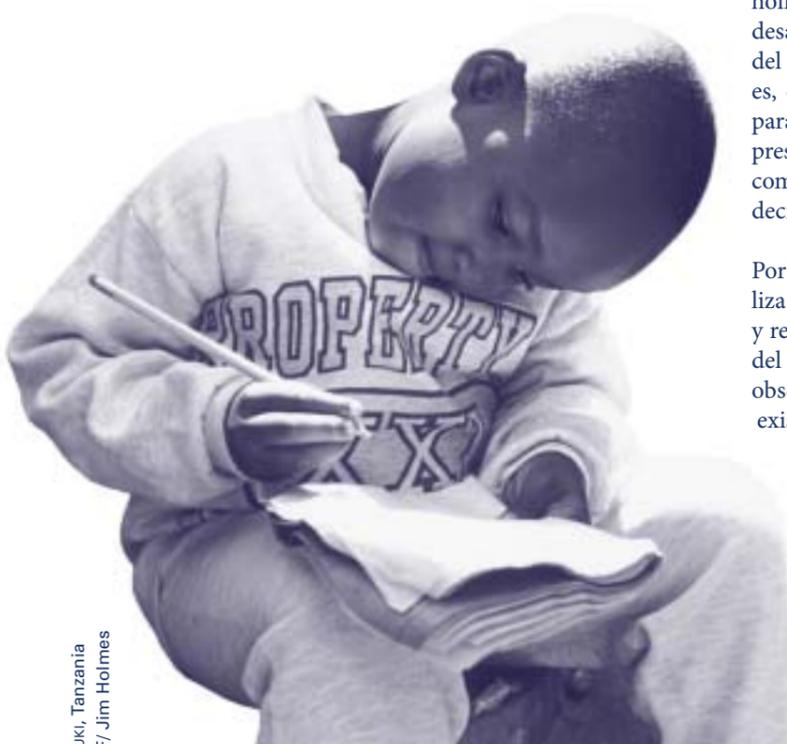
*Base de Datos de los Órganos de Vigilancia de los Tratados de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos* (2004), [www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf) (documentos en inglés, francés y español)

*Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados* (1969), Naciones Unidas, Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Internacional, [www.un.org/law/ilc/texts/treaties.htm](http://www.un.org/law/ilc/texts/treaties.htm) (en inglés); en español: [www.derechos.org/nizkor/ley/viena.html](http://www.derechos.org/nizkor/ley/viena.html), [www.cajpe.org.pe/rij/BASES/Sinternacional/convencionvienna.htm](http://www.cajpe.org.pe/rij/BASES/Sinternacional/convencionvienna.htm)

*Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), Naciones Unidas, Resolución de la Asamblea General 44/25 del 20 de noviembre, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, en [www.unhchr.ch/html/menu2/6/crc/treaties/crc.htm](http://www.unhchr.ch/html/menu2/6/crc/treaties/crc.htm) (en inglés); en español en [www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc\\_sp.htm](http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm)

*Observación General N° 1 — Propósitos de la educación* (2001), Naciones Unidas, CRC/GC/2001/1 del 17 de abril, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, en [www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument) (en inglés); en español en [www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.Sp?OpenDocument)

*Un mundo apropiado para los niños* (2002), Naciones Unidas, Resolución de la Asamblea General A/RES/S-27/2 del 11 de octubre, UNICEF, en [www.unicef.org/specialsession/docs\\_new/documents/A-RES-S27-2E.pdf](http://www.unicef.org/specialsession/docs_new/documents/A-RES-S27-2E.pdf) (en inglés); en español en [www.unicef.org/spanish/specialsession/documentation/documents/A-S27-19-Rev1S.doc](http://www.unicef.org/spanish/specialsession/documentation/documents/A-S27-19-Rev1S.doc)



La educación debería fortalecer al máximo el desarrollo de los talentos y capacidades del niño

## Filosofía para Niños en acción

# Islandia

Ingibjörg Sigurthórsdóttir

*Durante los últimos seis años, el centro preescolar Foldaborg de Reykiavik, Islandia, ha ejecutado un programa de dos años de duración para niños de 3 a 6 años de edad, inspirado en las ideas del profesor Matthew Lipman: Filosofía para Niños. El programa fue diseñado para ayudar a los niños pequeños a practicar y desarrollar su capacidad de involucrarse en investigaciones, debates y discusiones. El punto de partida original era proveer a los más pequeños con medios para la resolución de conflictos entre ellos. Entre los objetivos incluidos figuraban: el aumento del respeto del niño hacia los demás; establecimiento de mejores relaciones entre ellos, favorecer los pensamientos creativos y críticos entre ellos; mejora de la capacidad de entenderse a sí mismos; aumento del respeto por las opiniones de otros. Este artículo expone la fase de preparación para la introducción del programa, su funcionamiento y algunos de sus primeros resultados.*

### Preparando al personal y a los padres

Decidimos emplear un año entero para la preparación del personal porque necesitábamos saber más sobre filosofía, métodos para introducirla a los niños, así como el modo de trabajar con ellos de forma filosófica. A nivel personal, necesitábamos abrir nuestras mentes y ser más capaces de comunicarnos en términos filosóficos. Y por último, pero no por ello menos importante, ejercitar también el liderazgo de debates de grupo con niños. Para todo ello contábamos con el apoyo del filósofo Sigurdur Bjornsson, que se mostraba tan entusiasmado como nosotros, colaborando así durante el año de preparación y también a lo largo de los dos años operativos del programa. Desde el principio decidimos que, aunque lo considerábamos muy importante, no deseábamos volcarnos solamente sobre los debates de grupo. En efecto, queríamos cambiar completamente el ambiente de nuestro trabajo diario en Foldaborg y centrarlo en el enfoque filosófico. Esto implicaba que todos y cada uno debía

saber cómo hablar con los niños, cómo manejar conflictos, cómo estimularlos para buscar sus propias preguntas y respuestas, asegurando que todos respetan la opinión del otro.

Una vez concluido el período de preparación y antes de iniciar el trabajo con los niños, presentamos el programa a los padres. Se mostraron entusiasmados y así continuaron manifestándose. Nos preocupaba que pensasen que sería difícil trabajar con sus hijos, haciéndoles el tipo de preguntas que necesariamente plantea el enfoque de Filosofía para Niños. Por ejemplo, cuestiones sobre las razones y motivos a cerca de lo que deberían hacer o no. Pero nunca escuchamos una reacción negativa por parte de ningún padre hacia el programa o hacia Filosofía para Niños. Todo lo contrario, a menudo los padres venían para comunicarnos lo satisfechos que se sentían por cómo sus hijos estaban progresando.

### Los grupos de debate con niños

Todos los niños de 3 a 6 años participaban cuatro veces por semana en sesiones de 30 minutos. Se dividían en grupos compuestos por ocho o diez niños, un maestro y un observador. Pensamos que sería muy importante que los niños permanecieran en los mismos grupos con los mismos adultos para que se sintieran cada vez más cómodos, aumentara su confianza y su sensación de seguridad. Había ciertas reglas como alzar la mano cuando querían participar, mantenerse sentados y quietos, escuchar a los otros niños y esperar su turno; también se aplicaban otras normas para mantener vivo el debate.

Todo debate empezaba y finalizaba del mismo modo. Los niños se sentaban en círculo agarrados de la mano junto con el maestro, quien iniciaba diciendo “Bienvenidos al debate” (la ceremonia de bienvenida variaba de un grupo a otro). Después, el maestro presentaba el tema a debatir, normalmente extraído

de una historia llamada *Bullukolla*, escrita para el proyecto por Sigurdur Bjornsson y construida según las líneas desarrolladas por el profesor Matthew Lipman. En definitiva, se trata de una historia que resalta situaciones, sucesos, problemas, etc. que permiten ser analizados y discutidos por los niños para que puedan desarrollar sus facultades de pensar de forma crítica, presentando sus propias experiencias e ideas.

La sesión iniciaba con la lectura de uno de los capítulos de la historia a los niños. Se les preguntaba después si algo les parecía extraño o divertido y si tenían alguna pregunta. Cada una de las preguntas se escribía en una pizarra junto con el nombre de quien la planteaba. Cuando todos habían expuesto sus preguntas, se empezaba a trabajar con cada una de ellas intentando que cada niño expresara a los demás lo que se le pasaba por la cabeza: qué le resultaba interesante, cómo lo relacionaba con su propia experiencia; qué tipo de otras preguntas le sugerían, etc. Mientras esto sucedía, otros niños comentaban sobre lo que se había dicho y con la ayuda del maestro, se desarrollaba un debate. Al igual que con *Bullukolla*, también empleábamos otros materiales para estimular a los niños en debates de pensamiento crítico y creativo, tales como fotografías, juegos, cosas que sucedían en la escuela o en sus casas.

Algunos ejemplos de las numerosas preguntas planteadas por los niños durante el proyecto:

*¿Es posible no saber nada?  
¿Hay algo que nunca cambia?  
¿Es posible saber si uno realmente existe?  
¿Qué es lo que nos controla?  
¿Qué es vivir?*

Las preguntas se trabajaban con los niños, motivándoles a pensar, formar una opinión sobre ellas y expresar su punto de vista. Los niños podían no estar de acuerdo (no se buscaba una respuesta en particular) y aprendieron tanto a aceptar un argumento válido como a protestar por uno falto de peso, y también a aceptar el derecho de otros a pensar diferente.

Antes de finalizar la discusión, el maestro ayudaba a los niños a concluir lo que se había debatido. Al final, todos los niños se tomaban de nuevo de la mano y, todos juntos, decían algo como “Gracias por el debate”.

Manteníamos reuniones de personal cada mes para analizar el avance. El papel del observador era el de ayudar a seguir la evolución de cada niño en cada grupo. Supimos que los niños progresaron muy bien en la mayoría de áreas. A modo de ejemplo, sólo 38% de los niños participaban en las discusiones al principio del proyecto, pero llegó a variar hasta el 95%; tan solo un 2% de los niños expresaban su punto de vista al principio pero más tarde llegó a alcanzar el 71%. El observador también advertía en qué medida los niños se ajustaban a las reglas (que efectivamente hacían muy bien). Al principio, algunos niños se sentían inseguros al plantear sus propias preguntas (por ejemplo, decían que querían hacer la misma pregunta que un miembro de otro grupo había ya planteado). Al principio, añadíamos la pregunta en la pizarra, junto con el nombre pero, tras unas semanas, insistimos en que sólo preguntas originales de cada uno serían anotadas en la pizarra junto con sus nombres.

### Resultados iniciales

Recopilamos nuestras conclusiones generales sobre los efectos del proyecto en los niños según los siguientes encabezamientos:

*Los niños mejoraron su habilidad en plantear preguntas*  
La habilidad de hacer preguntas relevantes es una destreza muy importante para la comprensión de todo tema. En una discusión filosófica, se estimula a los niños a hacer preguntas y en caso de dificultad, los maestros y otros alumnos apoyan en su formulación. Este proceso de formulación de preguntas parecía aparentemente fructífero porque al final del curso, los niños expresaron dudas en preguntas directas que eran mucho más fáciles de comprender por sus compañeros. Al principio, se requería de cierto tiempo hasta saber qué es lo que los niños estaban en realidad preguntando.

### Manifestaban su opinión mucho más fácilmente

La mayoría de los niños dejaron de lado su timidez y se mostraban muy competentes diciendo lo que pensaban. Algunos, muy tímidos, no querían participar al principio pero posteriormente pasó a resultarles muy interesante.

*Los niños mejoraron su competencia en buscar razones*  
Las razones son la piedra angular de la discusión filosófica. Al inicio, los niños tenían dificultades en encontrarlas pero tras el entrenamiento filosófico mejoraron su habilidad para sustentar sus juicios con razones.

## Filosofía para Niños

**El pensamiento crítico es importante si hablamos de ciudadanía en una democracia. No creo que les gustase pensar en tener una masa de ciudadanos que simplemente acepta lo que se le dice sin ningún tipo de reflexión; queremos que lo juzguen de forma crítica, no que carezcan de sentido crítico. Es una noción terrible: una ciudadanía falta de sentido crítico. Pero el sistema educativo convencional no contempla la ciudadanía reflexiva.**

**Prof. Matthew Lipman**

Cuando se habla de temas como la conceptualización y evaluación de programas de desarrollo infantil temprano, ¿son los niños pequeños capaces de aportar algún tipo de contribución sustantiva? ¿tienen la facultad para la investigación, percepción, reflexión y análisis que parecen necesarias? ¿puede ser de utilidad su evidente creatividad? El profesor Matthew Lipman cree que la respuesta es “¡Sí!” ya que ha trabajado durante los 25 últimos años mostrando cómo estas capacidades y facultades pueden ser desarrolladas.

En su opinión, la educación debería abastecer individuos intelectualmente flexibles, sensatos y de recursos, que poseen los conceptos y las facultades de pensamiento identificadas como aquellas que contribuyen a construir una ciudadanía democrática. Si esto ha de ser así, se debe comenzar con los niños pequeños. De esta forma, Lipman creó el programa Filosofía para Niños con el fin de ayudar a los niños desde el preescolar a involucrarse en un proceso de indagación, creatividad y de cuidado críticos. El programa enfatiza el entusiasmo por descubrir, reflexionar y analizar, apoyando a los niños a través de lo que él denomina “una comunidad de indagación” que les permite explorar y entender mejor su mundo, otras personas y a ellos mismos.

El programa se basa en un conjunto específico de narraciones o cuentos, acordes a la edad de los niños, sobre sucesos cotidianos

*No estaban de acuerdo entre ellos*

En la discusión filosófica se enfatizan las interrelaciones entre los propios niños. La idea era cambiar el esquema de las discusiones de “niño-maestro” por “niño-niño”. Por tanto, se animaba a los niños a que argumentaran directamente con quien estaban de acuerdo o con quien no. Tras un período, este tipo de comunicación ocurría a menudo, comenzando ellos mismos a establecer sus desacuerdos.

*Empezaron a corregirse ellos mismos*

Al principio de la formación, el maestro tenía que señalar los puntos de desacuerdo y contradicciones pero conforme los niños estaban más habituados, comenzaban a rectificarse a sí mismos. Frecuentemente, los niños alzaban su mano diciendo que habían cambiado de opinión. Con el tiempo, incluso argumentaban el porqué; esto ocurría porque escuchaban con mucha atención a sus compañeros.

*Eran más comprensivos, estaban más implicados en la discusión y mejoró su nivel de concentración al escuchar a sus compañeros*

Al inicio, muchos de los niños no eran muy comprensivos y se distraían con gran facilidad. No sabían de qué trataba la discusión y los puntos de vista expresados no se relacionaban con el tema. En ocasiones, alzaban su mano para decir algo pero cuando llegaba su turno habían olvidado el qué. Con el tiempo, mejoraron su concentración y seguían el debate más fácilmente. Escuchaban con atención y podían esperar más tiempo para expresar sus opiniones.

*Estaban más dispuestos a ayudarse entre ellos en la discusión*

Uno de los aspectos éticos de la discusión es la disposición de ayudar a otros a expresar sus puntos de vista y buscar razones o motivos. Esto era un punto clave en los debates y los niños desarrollaron el deseo de ayudarse entre ellos. Su apoyo vendría expresado en la forma de interpretar una idea que no estaba clara, buscando razones de una opinión concreta o buscando ejemplos que esclarecieran la opinión de otros. En este proceso, los niños cultivaron la alegría de ayudar a otros así como aceptar la ayuda de los demás.

*El debate se convirtió en una eficaz herramienta para la resolución de conflictos*

Tanto el personal como los padres señalaron que los niños se mostraban mucho más predispuestos a dar motivos por sus opiniones o deseos; y parecían más capaces de usar la técnica del debate para ajustar diferencias con otros niños.

*Disminuyeron las diferencias entre los niveles de participación de niños y niñas*

Un aspecto muy interesante es que la diferencia en los niveles de participación entre niños y niñas prácticamente desapareció. Los

niños eran mucho más activos que las niñas al principio pero al final las niñas se involucraron mucho más.

El único área donde se evidenció muy poco progreso fue al generalizar: no conseguían hacerlo por sí mismos y el maestro lo hacía al final de cada sesión.

### Las opiniones de los padres

Estábamos muy contentos de contar con el apoyo de los padres desde el principio por lo que hablábamos con ellos sobre los cambios observados por ellos en sus hijos. En general, expresaban que los niños les hablaban de una forma diferente.

*Habla de todo lo que le asusta o lo que encuentra maravilloso; habla de todo aquello que se encuentra entre los confines del cielo y la tierra.*

*Es más capaz de hablar de cosas y argumentar su opinión y espera lo mismo de los demás.*

*No le gustan respuestas como “quizá” o “posiblemente”; quiere respuestas claras y motivos para todo.*

### Conclusiones

Introducir el programa de Filosofía para Niños fue difícil al inicio porque el personal estaba gestionando situaciones totalmente nuevas para ellos y para los niños. Pero se avanzó notablemente en un período breve de tiempo, lo que constituyó una gran satisfacción y estímulo. Las respuestas de los padres fueron asimismo muy gratificadoras: la mayoría estaba entusiasmada con el proyecto. El impacto del programa hacia una esfera más amplia también ha sido muy satisfactoria: el programa ha llegado a la universidad y está influyendo en la formación de maestros. En la actualidad, Filosofía para Niños se ha convertido en un aspecto natural y muy importante del plan de estudios y, como pionero, el centro Foldaborg es muy conocido por su trabajo, tanto por padres a la hora de seleccionar una escuela para sus hijos, como por los profesionales. Desde mi participación en el proyecto de Foldaborg he participado en muchas conferencias presentando Filosofía para Niños, lo cual ha contribuido a asegurar que otras escuelas lo apliquen.

Este artículo fue publicado en *Early Childhood Matters* 94 en febrero 2000. Esta edición cubría el tema ‘Listening to Children’ (“Escuchando a los niños”) y puede ser consultada y descargada desde nuestra página web [www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org). También se pueden solicitar copias a la Fundación, en la dirección que figura en la contraportada.

en su vida. El argumento de la narración suscita cuestiones filosóficas expresadas en el lenguaje común de los niños y en la forma en que suelen tratar los temas e ideas. El primer paso es compartir una historia o relato en una clase leyéndola en voz alta. Después, el maestro pide comentarios y preguntas, y los niños eligen un aspecto de la historia relevante para ellos y que realmente les interesa profundizar. El eje central del trabajo es el debate que se crea entre los niños, que el maestro ha ayudado a generar y estimular mediante preguntas a generar y estimular mediante preguntas la búsqueda de respuestas entre los niños.

Es fácil que el debate se desvíe del objetivo perseguido, así que el maestro deberá mantenerlo dentro de los “cánones de la indagación filosófica”. En efecto, ello implica directrices y reglas que deben ser explicadas y razonadas a los niños, descifradas en detalle y mostrándoles cómo son respetadas (o no). Estas directrices y reglas incluyen mantener el tema en cuestión sobre debate, cuestionarse supuestos, dar razones a favor de opiniones o ideas, relacionarlas con las de otros niños, etcétera. Al final de la sesión se relata un informe sobre cómo los niños han llevado a cabo la indagación. El maestro realiza posteriormente un seguimiento con actividades complementarias.

El maestro cuenta con el apoyo de un manual que contiene sugerencias para orientar a los niños con las preguntas que puedan plantear y con ejercicios que ayuden a los niños a explorar las cuestiones que más les interesa. El programa es flexible; por ejemplo, las historias pueden ser escritas de nuevo (o surgir nuevas) para adecuarse a las realidades físicas y localmente culturales; y el manual sirve como orientación y no como un libro de instrucciones. También es un programa a largo plazo: los resultados son acumulativos.

Para mayor información ver sección “Recursos de interés” (página 38)

# Filosofía para Niños y resiliencia

Ramón Eduardo Lascano

*Ramón Eduardo Lascano es director del Programa Yachay, programa desarrollado por O.C.L.A.DE (Obra Claretiana para el Desarrollo), cuya misión es mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas más pequeños de las comunidades indígenas kollas del norte andino argentino. Aunque no desde su inicio, este programa ha tomado la resiliencia como teoría inspiradora para llevar a cabo su propósito.*

¿Un niño de 4 años en un debate sobre la justicia? ¿Es posible que una niña de 5 años diga algo referido a la política, la belleza, la discriminación o la pobreza? Sí, es posible y es real. Si tenemos un grupo de niños y niñas en un ambiente adecuado, con la guía y coordinación de un adulto competente, es posible que este grupo se convierta en una comunidad de reflexión o indagación donde cada uno exprese sus ideas con libertad, fundamente sus afirmaciones con argumentaciones lógicas y pueda escuchar, estando de acuerdo o no, con los otros niños o niñas de su grupo. La Filosofía para Niños<sup>1</sup> ha desarrollado esta idea con una metodología de trabajo eficaz que permite a los niños y niñas, desde muy pequeños:

- hacer juicios y tomar decisiones equilibradas;
- dar y esperar buenas razones para las opiniones propias y ajenas;
- entablar diálogos racionales con otras personas;
- buscar el sentido de sus experiencias en vez de utilizar interpretaciones prefabricadas que les vienen dadas;
- probar nuevas ideas y repensar las propias;
- hacer preguntas que busquen lo esencial de un problema;
- evaluar la calidad del pensamiento propio;
- establecer conexiones significativas entre lo que piensan, dicen y hacen.

Esto no implica sólo una actividad intelectual de un niño que piensa, sino una actividad que lo involucra totalmente y una postura del adulto que se vincula con los niños de una manera diferente.

En este sentido podemos relacionar la Filosofía para Niños con la resiliencia. Tanto en la misma concepción como en su metodología y propósitos, tienen una relación complementaria.

La resiliencia es un concepto a través del cual da cuenta de todas las personas o grupos que expuestos a los efectos de adversidades que impliquen un desequilibrio que amenace su desarrollo, pueden superarlas y construir sobre ella de manera positiva. Es una idea que reconoce que el riesgo, el estrés o, de manera genérica, la adversidad, no es determinante en el desarrollo y se asume que hay potencialidades en el mismo niño o niña y su entorno que permiten hacerles frente y lograr un desarrollo adecuado.

La Filosofía para Niños requiere que los adultos confíen en el niño y valoren su pensamiento, reconozcan que lo que dice el niño o la niña tiene un valor particular. Esta confianza básica es fundamental en la resiliencia. El pensamiento infantil tiene una lógica propia, única, pocas veces valorada. Desde muy pequeño el niño busca expresar sus intereses y sus necesidades, pero también su propia visión del mundo que lo rodea. Dejar que el niño hable, diga lo que piense y siente, fundamente sus afirmaciones, elija lo que quiere hacer o defienda sus derechos, necesita de adultos que sean consecuentes con esto de modo que los niños confíen en ellos, creando un clima adecuado basado en la confianza mutua.

Un niño que se siente valorado en lo que dice, donde percibe que otros lo escuchan con atención, desarro-

lla un sentimiento positivo de sí mismo, se reconoce que vale en lo que hace y va descubriendo su propia autoestima, elemento fundamental en el desarrollo de la resiliencia. Vanistendael<sup>2</sup> dice que la Filosofía para Niños es “un enfoque fascinante para alentar la capacidad cognoscitiva del niño, para aclarar valores”, para averiguar orden, sentido y significado en la vida.

*Patria es todo lo bueno que hacemos en nuestro país. Un ejemplo: mi papá trabaja de albañil en la provincia de Formosa y está construyendo una escuela para que se eduquen más niños y en el día de mañana sean útiles a nuestra patria.*

(8 años)

La Filosofía para Niños permite al niño desarrollar capacidades cognoscitivas y aptitudes muy valiosas que, ante la adversidad, pueden ayudar a comprenderla, superarla y construir sobre ella, sobre todo la racionalización para comprender la realidad y la construcción de herramientas lógicas.

La comprensión de la realidad es un elemento importante para el desarrollo de la resiliencia en los niños. Es fundamental para poder transformarla y superar las adversidades. La palabra del niño sobre cómo entiende lo que vive, cómo analiza su propio entorno (familia, barrio, comunidad, escuela) y cómo se vincula con los actores dentro de cada uno permite desarrollar una visión propia sobre lo que sucede. Hablar de la guerra, de los presidentes, del puente que falta en el barrio, del tren que ya no pasa, de los maestros de la escuela, de la propia cultura, es adentrarse en los problemas cotidianos de una manera distinta, tomando distancia de la misma, objetivándola con la lógica particular del niño. En este proceso, el niño construye herramientas lógicas, es decir, instrumentos para procesamiento de información, para fundamentar sus argumentaciones, para entender lo que se dice y piensa, para saber preguntar. No se trata de afirmaciones caprichosas sino reconocidas y fundamentadas en un complejo proceso donde las palabras son vehículos importantes de sentido.

La resiliencia tiene la particularidad de ser un concepto integrador de prácticas e ideas que buscan superar la adversidad y construir sobre ella. Es una idea abierta, en permanente elaboración pero con una fuerza y eficacia increíbles que inspira acciones y programas diferentes, y permite incluir todas



Programa Yachay, Argentina  
Foto: © Angela Ernst

Filosofía para Niños y resiliencia pueden complementarse conceptualmente y a otros niveles

aquellas técnicas, prácticas, concepciones que, como la Filosofía para Niños, busca prevenir los efectos de la adversidad en los niños. La Filosofía para Niños parte de una idea básica: el niño sabe, el niño puede, el niño tiene herramientas para entender las diferentes formas culturales y sociales en que vive, desde las mayores abstracciones como la belleza, la bondad hasta lo más concreto y cotidiano.

## Notas

1 Ver página 26

2 Vanistendael, S, “Cómo crecer superando perances”; en *Resiliencia*, BICE

India

## Aprendiendo a pensar en guarderías ambulantes

Se presenta aquí cómo el proyecto llevado a cabo por Mobile Crèches (Guarderías Ambulantes) promueve la capacidad de pensar de los más pequeños. Este artículo ha sido elaborado a través de una entrevista mantenida con Mridula Bajaj, directora ejecutiva de Mobile Crèches, y complementado con distintos materiales producidos por esta organización: el vídeo Mobile Crèches child-to-child (Niño a niño, Guarderías Ambulantes) realizado por Indu Balagopal/Tata Institute of Social Sciences para la Fundación Aga Khan; y las publicaciones Activities for preschool children (Actividades para preescolares); Training for Empowerment (Formación para el empoderamiento) y, On the seedbed of childhood: stories in development and change (En el semillero de la infancia: historias en transición y desarrollo)

Mobile Crèches es una organización no gubernamental que trabaja con niños pequeños de trabajadores de la construcción y sus familias, desde 1969. Como su nombre indica, esta organización llega a ellos a través de guarderías que pueden seguir a sus familias cuando son trasladados de un sitio a otro. Por lo tanto, monta una guardería en cada emplazamiento durante el período que dura el trabajo de construcción, intentando conseguir el apoyo de los contratistas. Puesto que se desconoce el tiempo que estará en contacto con cada niño y su familia, Mobile Crèches promueve la capacidad de pensamiento en los niños para tener un máximo impacto en un breve espacio de tiempo. Se propone estimular a los niños para que piensen por sí mismos y tomen acción razonando sobre lo que han aprendido y cómo aplicarlo. El proyecto de desarrolla en Nueva Deli, Bombay y Pune.

En situación de privación social, los niños cargan con grandes responsabilidades adquiriendo funciones de adultos al cuidar de sus hermanos o de los ancianos en la familia, realizando tareas domésticas y generando renta. Para que esto sea posible, los niños tienen que tener la capacidad de dar coherencia a determinadas situaciones y de tomar decisiones. Mobile Crèches trabaja para que los niños desarrollen esta capacidad con el convencimiento de que les equipará con las habilidades que beneficiarán tanto a ellos como a sus familias durante el resto de sus vidas.

Mobile Crèches trabaja con niños entre 0 y 12 años de edad. La estimulación a la reflexión lo hace a través de un enfoque natural y sencillo por el que los niños se muestran motivados a participar en sesiones de preguntas y respuestas, expresar sus emociones, tomar decisiones y establecer prioridades. Para niños que crecen entre los confines de una obra de construcción, es muy importante que conozcan otras experiencias, bien a través de visitas a lugares de interés social o cultural, o a través de la interacción con otros grupos de niños. Estas enriquecedoras prácticas ofrecen a los niños un abanico más amplio de referencias y, como consecuencia, una base para la comparación que les conducirá, por tanto, a fortalecer sus habilidades de razonamiento.

En un entorno de riesgo como el de la construcción, la guardería constituye un lugar seguro para los niños y tras breves momentos se sienten cómodos, sabiendo que no tienen nada que temer. Allí se sienten libres ya que no hay muchas restricciones o normas. Mobile Crèches evita decirles a los niños lo que tienen que hacer, estimulando el aprendizaje a través del juego



Las actividades de Mobile Crèches crean la base de pensamiento crítico durante los primeros años

Mobile Crèches, India  
Foto: por cortesía de Mobile Crèches

y de la elección de sus propias actividades. Esto suele ser nuevo para los niños pero en general responden bien. Los trabajadores de Mobile Crèches hablan abiertamente con los niños sobre el trabajo que hacen con ellos y por qué. Actividades creativas como el drama, la narración de cuentos, el arte y el modelado constituyen una importante parte del trabajo con los niños, ya que permiten resaltar sus emociones. Motivar a los niños a que expresen sus emociones y analizarlas es un catalizador que ayuda a desarrollar sus propias habilidades analíticas de pensamiento y a situarlos con respecto a lo que gira a su alrededor.

Algunos de los niños viven situaciones familiares difíciles (la pobreza extrema en la que viven sus familias ocasiona muchos problemas). Acostumbrándolos a pensar y a tomar decisiones sobre pequeñas cosas (elegir un juguete) empiezan a reflexionar sobre situaciones de mayor relevancia. Mobile Crèches

facilita un proceso analítico y de pensamiento para que los niños lleguen a tomar sus propias decisiones o elecciones, sopesando las diferentes posibilidades y anticipando los resultados. Cuanto más pequeño es el niño, más se facilita el proceso descrito. Resulta difícil asociar pensamiento crítico con niños muy pequeños porque no tienen la capacidad para ello. Pero acostumbrarlos a observar su entorno y reflexionar sobre él a una temprana edad (por ejemplo, a través de una cosa tan simple como la identificación de colores, formas y estableciendo relaciones entre objetos) y aprendiendo a tomar decisiones sobre cosas básicas les llevará a adquirir el hábito de pensar. Conforme se vayan haciendo mayores, estos básicos hábitos se irán transformando en destrezas analíticas y pensamiento crítico.

Las actividades realizadas por Mobile Crèches constituyen la base para el pensamiento crítico durante

los primeros años. Representan un esfuerzo consciente para estimular las capacidades cognitivas, sensorio-motoras y las previas a leer y escribir. Ayudan a desarrollar su capacidad para razonar y analizar. Los niños aprenden a través del juego, utilizando materiales especialmente diseñados para este propósito que los mismos trabajadores elaboran.

La labor que realizan los trabajadores de Mobile Crèches es muy importante por lo que su proceso de selección es primordial. Una adecuada actitud y amor por los niños son los criterios más importantes; incluso más que ser instruido o tener buenas calificaciones. Cuando esta organización fue creada en 1969, todo lo que se exigía eran destrezas para la crianza y algunas básicas sobre gestión del hogar. Muchas cosas han cambiado desde entonces y el actual programa de formación es el producto del diálogo entre principios académicos y la práctica constatada por trabajadores de campo. Asimismo, el currículo ha sido diseñado a partir de la metodología aplicada durante años de experiencia en educación y cuidado infantil temprano.

Aunque los trabajadores deben ser capaces de crear un entorno favorable, de cariño y de respeto, deben siempre centrarse en el desarrollo de las capacidades críticas del niño. Para ello, siguen un riguroso programa de formación que varía entre 6 y 12 meses de duración, que tiene lugar sobre el propio puesto de trabajo. Es un programa continuo que intenta combinar la experiencia de campo y la teoría. El personal en fase de formación aprende a cuidar y a estimular a los niños y en particular, aprenden cómo manejar actividades que fortalecen el desarrollo cognoscitivo. Los principios generales para ello son: aprendizaje experimental, trabajar desde lo simple hacia lo complejo, desde lo concreto a lo abstracto, de lo familiar a lo no-familiar y, por último, el aprendizaje a través del juego.

Estos principios se trabajan en diferentes etapas. El primer paso es proveer las oportunidades para que los niños se expresen, que sean escuchados sin ser juzgados. En la siguiente etapa, el énfasis se pone en la construcción de experiencia. Aquí es cuando se lleva a los niños de excursión, escuchan y cuentan historias, leen libros, comen distintos tipos de comida. En la tercera fase, se selecciona un tema que se comenta y debate durante un mes. En principio,

el tema se analiza de modo que los niños lo puedan relacionar con su vida diaria. Los niños lo discuten en base a cómo les afecta a ellos mismos, a sus familias y comunidades y cuáles son sus implicaciones en términos de su sexo y sus funciones en sus familias y en la sociedad. A partir de ahí examinan el tema desde una perspectiva más amplia. Por ejemplo, el papel que los niños desempeñan en la problemática del medio ambiente, como `por ejemplo, la vida de las plantas, amenazas medioambientales y posibles soluciones. En el currículo de Mobile Crèches, los trabajadores de la guardería consolidan el trabajo de cada etapa antes de pasar a la siguiente.

Mobile Crèches centra su atención en los niños con el anhelo de que una vez hayan desarrollado la capacidad de pensar de forma crítica, ésta perdure durante el resto de su vida y puedan beneficiarse de ello. Con el carácter tan "pasajero" de los niños que pasan por Mobile Crèches es difícil saber qué fue de ellos cuando dejaron el programa. Pero hay informes periódicos de escuelas de los alrededores que indican que los niños que pasaron por Mobile Crèches muestran una cualidad especial por el liderazgo y la creatividad. A más largo plazo, algunos de los niños han finalmente superado las dificultades que les ha permitido acceder a una variedad de profesiones. Una de las niñas es policía, otro un artista trabajando en una agencia de publicidad, otros son oficiales de informática o mecánicos de garaje. Todos ellos son ejemplos de cómo el pensamiento crítico, promovido a una edad temprana, junto con otros factores, condujo al éxito en el largo plazo. Incluso para niños que nacieron en nefastas condiciones de pobreza.

#### Contacto

Sra Mridula Bajaj  
Executive Director  
Mobile Crèches  
DIZ Area  
Raja Bazar, Sector – IV (near Gole Market)  
New Delhi – 110 001  
India

Tel: +91.11.3347635, 3363271  
Fax: +91.11.3347281  
Correo electrónico: [mobilecrechesI@vsnl.in](mailto:mobilecrechesI@vsnl.in)  
Página web: [www.mobilecreches.org](http://www.mobilecreches.org)

## Mozambique

# El pensamiento crítico y el VIH/SIDA

*La organización no gubernamental Niño, Familia y Desarrollo (Criança, Família e Desenvolvimento, CFD) centra su trabajo en el área de desarrollo de la primera infancia con base en la acción comunitaria. Recientemente, gran parte de su trabajo se ha dirigido hacia niños y familias en contexto de la enfermedad del VIH/SIDA. Muchas de las comunidades donde trabaja se sitúan en zonas rurales a lo largo del 'Corredor de Maputo' que, con una prevalencia superior al 20% se ha convertido en la zona más endémica de VIH/SIDA en Mozambique. Este artículo se extrae de una conversación telefónica con Agostinho Mamade, director de CFD, y de algunos de los materiales de la organización: Integrating HIV/AIDS Education into Early Childhood Development. A Curriculum of Living Well: for children, families and educators (Incorporando la Educación sobre el VIH/SIDA en el Desarrollo de la Primera Infancia: Currículo para Vivir Bien: para niños, familias y educadores); y el CD-ROM sobre VIH/SIDA que la organización ha elaborado con la colaboración de Louise Vaz, Hine Fellow, Centro de Estudios Documentales, Universidad de Duke, Estados Unidos.*

Como en muchos otros lugares, la mayor parte del trabajo sobre VIH/SIDA que se lleva a cabo en Mozambique está dirigido hacia jóvenes y adultos, dejando de lado a los niños más pequeños. La organización CFD es consciente de que los más pequeños no sólo son conocedores de la problemática de la enfermedad en sus comunidades sino que también empiezan a verse expuestos a situaciones de riesgo a una edad más temprana de lo que los adultos creen. Dada la limitación de recursos disponibles, CFD cree que una de las formas más efectivas de trabajar con la epidemia a largo plazo es concienciando a los más pequeños con conductas preventivas para así reducir el riesgo de contraer la enfermedad en el futuro. Resalta por tanto el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en niños y en

comunidades. CFD está convencida que la educación contribuye a reducir la vulnerabilidad de los niños, proporcionándoles los parámetros necesarios para tomar decisiones positivas sobre sí mismos y a su vez desarrollar la empatía hacia aquellos que la padecen o están afectados por ella. Como individuos que piensan y son capaces de expresarse, la infancia también tiene el derecho a expresar sus opiniones y tomar decisiones sobre asuntos que les afectan tanto directamente como a la comunidad a la que pertenecen.

Ciertamente, CFD no es la única institución que cree que los niños pequeños no deben ser ignorados a la hora de tratar la prevención o la intervención en VIH/SIDA. Pero el debate gira en torno a cuál es la edad adecuada a partir de la cual se empieza a trabajar con niños sobre la enfermedad. La experiencia de esta organización en Mozambique muestra que la mayoría de comunidades piensan que la educación en VIH/SIDA debería empezar en el período previo a la adolescencia (a los 9 ó 10 años de edad). En esta etapa, gran parte del trabajo se centra en educación sexual y sobre el consumo intravenoso de drogas. Sin embargo, CFD considera que también se debería trabajar sobre lo que no funciona en la sociedad, la comunidad, la familia o las relaciones personales. Ello ayudaría a desarrollar las actitudes, conductas y valores que pueden contribuir a reducir el riesgo de contraer la enfermedad más tarde, y cree que esto lo pueden aprender los niños de tres años. De este modo, los cambios de tipo social contribuyen a combatir la enfermedad en el largo plazo.

A partir de su experiencia de trabajo con niños, CFD y sus educadores asociados en zonas rurales concluyen que la mejor forma de tratar el VIH/SIDA en la *escolinha* (preescolar) no es centrándose en los "problemas" que la enfermedad conlleva (sexo sin protección, abuso de drogas, violaciones, discriminación, etc.).

Pero sí en la raíz de los mismos para conseguir aumentar la autoestima de los niños, enseñarles el respeto por los demás, el cuidado de los enfermos, compartir, ser comprensivo, etc. Son muchos los beneficios de centrarse en la causa del problema en vez de en este último, que se hacen extensivos a un gran número de aspectos de salud y sociales que mejoran su bienestar general.

**CFD cree firmemente que las actitudes, comportamientos y valores que pueden tener un impacto en la reducción de contraer VIH/SIDA en el futuro, pueden ser aprendidos a los tres años.**

CFD ha elaborado un manual para padres, adultos y trabajadores de la *escolinha* para iniciar un diálogo sobre niños y VIH/SIDA, con el título Currículo para Vivir Bien: para niños, familias y educadores (ver página 41). Su propósito es empezar a analizar los factores sociales y biológicos asociados al VIH/SIDA, capacitar a los niños más pequeños para reflexionar sobre los distintos temas en torno a la enfermedad y equiparlos con las habilidades críticas y las destrezas necesarias para tomar decisiones responsables en el futuro. Para ello, sugieren varias actividades a ser realizadas conjuntamente entre adultos y niños. Todas se basan en el juego o en el drama, seguidas de un debate guiado sobre lo aprendido.

A través de los juegos y los debates, se pide a los niños que piensen en una situación determinada, que analicen cómo les puede afectar a ellos o a los que les rodean y que expresen los sentimientos que les produce. El enfoque utilizado en este manual es positivo. Todas las actividades, juegos, canciones, danzas y dramas contemplados fueron elaborados por el personal y educadores de CFD con el fin de tratar temas relacionados con el VIH/SIDA y reforzar conceptos como amistad, amor, el cuidado por otros, respeto, expresión de emociones, resolución de conflictos y técnicas de la negociación. En todo momento se anima la participación de los padres de forma que el proceso de aprendizaje continúe en casa y se expanda también hacia la comunidad.

Es de sobras reconocido que los primeros años de la vida de un niño son los más influyentes, y trabajar con los conceptos mencionados a esta edad puede derivar en decisiones correctas en períodos futuros. Los niños aprenden conductas y valores cuando son pequeños, lo cual es más difícil cuando son más mayores. Por otro lado, es muy importante que la raíz de la causa de un comportamiento sea analizado, y no sólo el comportamiento mismo. Como consecuencia del trabajo realizado por CFD con el Currículo para Vivir Bien y su promoción de habilidades de razonamiento, los niños pequeños empiezan a cuestionarse el comportamiento de los adultos. En el contexto de VIH/SIDA, los niños observan, por ejemplo, que los adultos pueden tener múltiples parejas o tener relaciones sin protección. En cambio, los adultos ven que los niños aprenden observando e imitan estos comportamientos exponiéndose así también al riesgo. Los adultos reconocen que deben cambiar sus prácticas para influir así de forma positiva en los niños.

De este modo, los niños inducen a los adultos a mirar de forma distinta a sus comunidades, apreciando sus valores, sus fortalezas y sus desventajas. En última instancia, esto lleva a que una comunidad se convierta en un lugar de aprendizaje para los niños. Según la experiencia de CFD, trabajar con los más pequeños con el enfoque de pensamiento crítico ha tenido un efecto onda: los miembros de la comunidad perciben las cosas no adecuadas y piensan sobre ellas, mientras que quizá, anteriormente, eran directamente asumidas. Empiezan a darse cuenta de lo importante que es para los niños, que aprenden de lo que les rodea, a estar en un entorno adecuado, comienzan así a tomar acción por hacer las cosas bien. La gente ve que los niños son capaces de analizar lo bueno y lo malo en su propia comunidad. Conforme su capacidad de pensar se va desarrollando, los niños presionan a los adultos para que respondan a sus cuestiones. Ya no aceptan que el adulto le diga que no tiene tiempo o que no quiere discutir sobre algo. Los padres empiezan a responder a sus hijos y a ser más abiertos con ellos. Los niños presionan a los adultos para que piensen más en las consecuencias de su comportamiento y cómo cambiarla. CFD habla mucho con los padres, quienes dicen que sus hijos son más activos, hacen más preguntas y se esfuerzan para obtener respuestas de ellos. Los niños piensan sobre el mundo que les rodea y tratan de buscar la forma correcta de ser ellos mismos.



CFD/Wona Sanana, Mozambique  
Foto: Louise Vaz

Los niños deben ser apoyados para entender las consecuencias de sus acciones, cuidar a otros y desarrollar empatía

Se requiere una cultura de valores y condiciones que ayude a los niños a buscar situaciones alternativas y resolver problemas. Los niños deben ser apoyados para entender las consecuencias de sus acciones, cuidar a otros y desarrollar empatía. Esto se estimula mediante el cariño y el afecto, animándoles a expresar sus emociones y frustraciones, y que sean tomadas en cuenta. CFD cree que si los niños desarrollan estas importantes cualidades humanas a una edad temprana, podrán pensar de forma crítica sobre sus acciones y sus consecuencias, sin recurrir a comportamientos negativos en el futuro. Si a los niños se les provee con los instrumentos necesarios para la toma de decisiones que les afecta a ellos y a otros, se ayudará a crear modelos de conducta que disminuirá las

posibilidades de involucrarse en situaciones de riesgo o comprometidas, reduciendo también la posibilidad de contraer VIH/SIDA en el futuro.

**Contacto**  
Mr Agostinho Mamade  
Director Ejecutivo  
Associação Criança, Família e Desenvolvimento  
Av. Armando Tivane 1608  
Maputo  
Mozambique  
Tel: 258-1-493855  
Fax: 258-1-493345  
Correo electrónico: [cfid@mail.tropical.co.mz](mailto:cfid@mail.tropical.co.mz)  
Página web: [www.cfid.co.mz/](http://www.cfid.co.mz/)

## Sudáfrica

# Los cimientos del pensamiento crítico

*El Centro de los Derechos del Niño (The Children's Rights Centre) es una ONG con base en Durban, Sudáfrica. Tal y como su nombre sugiere, está comprometida con los derechos del niño, y concibe su trabajo como una forma de construir una sociedad de respeto a los niños y una cultura sostenible de sus derechos en Sudáfrica. Persigue su objetivo intentando que la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas se afiance de las leyes del país, en la construcción de la sociedad sudafricana y en todos los niveles de las relaciones humanas. Desde su inicio en 1988, ha pasado de ser activista a proporcionar apoyo a proyectos y promocionando y defendiendo el desarrollo sostenible. Sin perder el centro de la mirada en su trabajo con niños, el Centro también provee formación a organizaciones que tienen como foco el niño, desarrolla materiales, ofrece información, apoya al desarrollo de organizaciones, facilita procesos de participación infantil y realiza campañas de sensibilización. El pensamiento crítico es un aspecto fundamental en su trabajo con los derechos del niño y lo promueve de forma explícita. Este breve artículo se deriva de una entrevista mantenida con Cati Vawda, directora del Centro, donde comenta sus ideas sobre cómo los adultos pueden contribuir a que los niños piensen de forma crítica desde que nacen, consolidando así los cimientos para su continuo desarrollo.*

El Centro de los Derechos del Niño cree que todos los niños poseen la capacidad innata de pensar de forma crítica, pero necesitan ser estimulados para que se manifieste plenamente. También sostiene que los niños necesitan ser estimulados de forma adecuada



de acuerdo a su edad, según su nivel de desarrollo y comprensión. Con niños muy pequeños, que no hablan todavía, los adultos precisan poder reconocer y comprender las señales que estos niños emiten de forma que puedan comprender su capacidad de pensar y la fase en la cual se encuentran. Los niños, a cualquier edad, son curiosos por naturaleza y están ansiosos por aprender en su etapa inicial. Su facultad para pensar de forma crítica depende mucho de ellos mismos como individuos, de su personalidad y carácter, pero también de otros factores como la sociedad y el entorno en el que viven. No obstante, también hay otros elementos importantes, como por ejemplo, el fuerte vínculo que se crea entre el niño y un adulto, que se debe establecer durante los primeros meses y años. A partir de ahí, si su curiosidad es estimulada en una etapa inicial, se acentuarán sus capacidades de pensamiento crítico.

En la fase de gateo, los niños van siendo más expresivos y pasan de la fase del tacto a la verbal. Su capacidad de pensamiento puede ser estimulada cuando de distintas formas se le hacen preguntas, sobre todo si son preguntas basadas en la observación de su conducta en su presente entorno. Por ejemplo, si un adulto ve a un niño que persigue algo con sus ojos, puede preguntarle sobre el objeto de interés o reafirmar con respuestas para favorecer el proceso de aprendizaje. Se puede hacer lo mismo cuando un niño agarra algo. De este modo, esta organización cree que los niños aprenden sobre lo que hay a su alrededor aunque puedan tener algunas preguntas que todavía no puedan articular o expresar.



Es importante que el adulto estimule al niño sin "asumir control"

CRC, Sudáfrica  
Foto: Alex Fattal

Ya siendo un poco más mayor, el niño va posicionándose con respecto a su mundo. Sin embargo, algunos niños entre 18 meses y 4 años de edad no consiguen distinguir lo real de lo irreal. Esto puede conllevar experiencias incómodas. Cati Vawda presenta el ejemplo de niños pequeños que tienen miedo a las sombras. Para ellos, las sombras son reales porque se ven, se mueven y por tanto piensan que están vivas. Pero no se pueden tocar, son intangibles. Los niños no pueden entender qué son y esto les asusta. Si un adulto no conoce el proceso de desarrollo cognitivo de un niño, puede reaccionar de forma errónea, lo cual puede provocar que el niño opte por callar aunque sus temores permanezcan. El adulto debe ayudar al niño a analizar las sombras y comprender qué son en realidad. Identificar los temores de niños que todavía no hablan es muy complicado porque es difícil interpretar lo que están expresando. Se debe, por tanto, observar mucho y captar las señales no verbales que emiten.

Conforme se va haciendo más mayor, aumenta el poder de expresión y racionalización del niño. La resolución de problemas se convierte en un componente esencial del pensamiento crítico. Los niños intentan resolver un problema si se enfrentan a una situación difícil. Empiezan analizando lo que les rodea o la posición en la que se encuentran. Todas las cuestiones que los niños puedan plantear sobre una situación, o sus conductas repetitivas son formas de intentar entenderla y de encontrar una solución. Un sencillo ejemplo de ello, es el juego en el que el niño tiene que colocar determinadas piezas con determi-

nadas formas. Normalmente, y de forma repetida, intentará colocar la pieza en el hueco equivocado hasta que encuentra el correcto. La repetición de la acción es la forma como resuelve la situación. Dependerá de si el adulto decide estimular al niño sin interferir en el juego o asumir el control del mismo. Dejar a los niños que aprendan por sí mismos es crucial para ayudarles a que desarrollen la capacidad de pensar de forma crítica.

Complementando su trabajo sobre pensamiento crítico, el Centro produce cuestionarios sobre todo lo que hace, ya sea para ver si un niño se siente cómodo cuando juega o para valorar la situación política en Sudáfrica. La organización se pregunta de forma periódica: ¿cómo estamos contribuyendo? ¿qué no estamos teniendo en cuenta? ¿qué tenemos que cambiar? Suele ocurrir que se está tan ocupado con el trabajo diario que se olvida detenerse un momento a preguntarse estas básicas, pero cruciales preguntas.

**Contacto**  
 Children's Rights Centre  
 First Floor, ICL House  
 480 Smith Street  
 Durban 4001  
 Sudáfrica  
 Tel: +27.31.3076075  
 Fax: +27.31.3076074  
 Correo electrónico: [childrts@mweb.co.za](mailto:childrts@mweb.co.za)  
 Página web: <http://www.childrensrightscentre.co.za/>

# Más información

## Páginas web

### Instituto para el Fomento de la Filosofía para Niños (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC)

El Instituto para el Fomento de la Filosofía para Niños (IAPC) fue creado en 1974, en la Universidad del Estado de Montclair, New Jersey, Estados Unidos. Desde su inicio, su misión fue desarrollar un currículo completo de filosofía para los niveles primario y secundario de educación.

Este Instituto es la oficina central de Filosofía para Niños, pero existen alrededor de 70 centros afiliados en todo el mundo (listado disponible en la página web que citamos) involucrados en la formación de maestros, desarrollo de currículo y/o investigación experimental.

Página web (en inglés)  
<http://www.montclair.edu/iapc>

### p4c.net (Filosofía para Niños.net -Philosophy for Children.net)

Foro de la comunidad de Filosofía para Niños. Acceso tanto a miembros de la comunidad (organizaciones, escuelas, universidades) como a recursos y eventos de interés.

Página web (en inglés)  
<http://www.p4c.net/index.php>

### Consejo Internacional de Indagación Filosófica con Niños (International Council of Philosophical Inquiry with Children, ICPIC)

Fue creado en 1985 por filósofos y maestros interesados en involucrar a niños en la indagación filosófica.

Su objetivo es fortalecer la comunicación entre todas aquellas personas implicadas en la indaga-

ción filosófica con niños, en educación de maestros y en investigación. También para aquellos interesados en iniciar y desarrollar programas que promuevan el pensamiento filosófico de los niños

Página web (en inglés)  
<http://www.simnet.is/heimspekiskolinn/icpic.html>

### Página web de Robert H. Ennis

Sitio del académico Robert H. Ennis donde se ofrecen definiciones y referencias sobre conceptos relacionados con el pensamiento crítico.

Página web (en inglés)  
<http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/>

### GrupIREF

El GrupIREF es una asociación sin ánimo de lucro española cuyo objetivo es la difusión, formación y creación de material del proyecto educativo FILOSOFIA 3/18. Su currículo pretende ayudar a los estudiantes a pensar mejor por sí mismos, partiendo de la filosofía como eje de la enseñanza.

Realiza regularmente cursos básicos y avanzados de formación de profesorado y promueve trabajos de investigación a nivel regional, nacional e internacional.

Página web (en español e inglés)  
<http://www.grupiref.org/eng/default.htm>

### Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

El Centro Brasileño de Filosofía para Niños (CBFC) es una institución no lucrativa, de carácter científico y cultural, fundada en 1985. Promover la divulgación y desarrollo de pro-

gramas de "Educación para Pensar" que puedan contribuir a la formación de la autonomía de los individuos miembros de una comunidad, son algunos de los principales objetivos del Centro.

Página web (en portugués)  
<http://www.cbfc.org.br/>

### Centro de Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía para Niños (C.I.FI.N)

Página web del Centro de Filosofía para Niños en Argentina. Acceso a páginas de enlace de interés así como a interesantes reseñas bibliográficas.

Página web (en español)  
<http://www.izar.net/fpn-argentina/>

### Ediciones Novedades Educativas

Proyecto orientado a la producción de contenidos pedagógicos y didácticos destinados a educadores de habla hispana editando materiales para el mercado educativo de Iberoamérica.

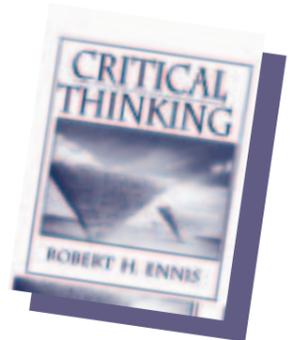
Temática "Filosofía con niños": Textos con fundamentos teóricos y metodológicos para los docentes, y novelas filosóficas dirigidas a niños de todas las edades, en las que se abordan distintos problemas relativos a la percepción, la amistad, las relaciones familiares, las relaciones espaciales, temporales, la relación entre la persona y su cuerpo, y una investigación colectiva que lleva a los niños a descubrir algunas de las reglas de la lógica aristotélica, entre otros.

Página web (en español)  
<http://www.noveduc.com/>

## Libros

### Critical Thinking

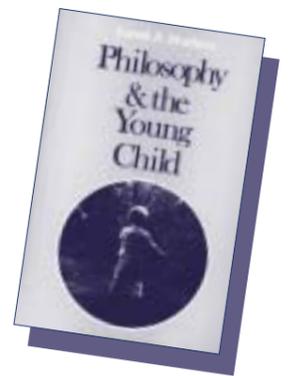
Robert H. Ennis  
Prentice Hall, 1996  
ISBN: 0-13-374711-5  
Inglés



El pensamiento crítico afecta cada aspecto de nuestra vida. Sin embargo, tomando una decisión razonable sobre en qué creer o hacer, supone procesos complejos de pensamiento que, afortunadamente, pueden ser comprendidos y mejorados.

### Philosophy and the Young Child

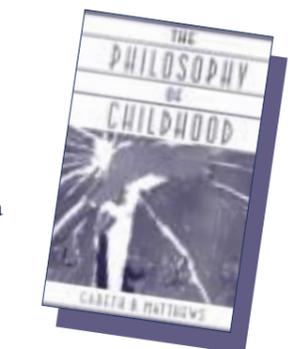
Gareth B. Matthews  
Harvard University Press, 1980  
ISBN: 0-674-66606-2  
Inglés



El autor demuestra que los niños tienen capacidad para la perplejidad y el juego mental que les permite afrontar muchos de los clásicos problemas que tradicionalmente han constituido el pensamiento filosófico.

### The Philosophy of Childhood

Gareth B. Matthews  
Harvard University Press, 1994  
ISBN: 0-674-66481-7, Inglés



Una profunda indagación sobre la naturaleza de las discusiones filosóficas que adultos y niños pueden llevar a cabo juntos.

**Introducción a Filosofía para Niños**

Stella Accorinti  
Colección: Filosofía para Niños  
ISBN: 9875000256  
año 1999

Este libro ofrece un panorama de los comienzos y el desarrollo de la Filosofía para Niños en todo el mundo, y particularmente en Argentina. A la vez, permite aproximarse a la teoría que supone este programa, e introduce en el manejo de las herramientas necesarias para la discusión filosófica. Por otra parte, brinda un panorama de las experiencias realizadas en las instituciones donde se ha puesto en práctica este programa, y de las respuestas de los verdaderos protagonistas de esta apuesta por la educación: los niños.

Para mayor información:  
<http://www.emanantial.com.ar>

**Trabajando en el Aula: la práctica de Filosofía para Niños**

Stella Accorinti  
Colección: Filosofía para Niños  
ISBN: 9875000469  
año 2000

Sin caer en las recetas y la simplificación, este manual brinda a los docentes interesados en el Programa Filosofía para Niños una visión práctica y dinámica del programa, mostrando el día a día del trabajo con los niños.

El libro aborda los pasos de la planificación de una sesión y su desarrollo, los problemas más frecuentes que se encuentran e innumerables sugerencias que ayudarán tanto a los docentes recién iniciados como a los experimentados.

Para mayor información:  
<http://www.emanantial.com.ar/catalogo>

**Revistas****Thinking: The journal of Philosophy for Children**

Inglés

“Thinking” es una revista académica, publicada trimestralmente por Instituto para el Fomento de la Filosofía para Niños (IAPC). Constituye material esencial para conocer los últimos desarrollos a nivel mundial en relación con la teoría de la Filosofía para Niños y sus bases experimentales.



Más información y suscripción en:  
<http://www.montclair.edu/iapc/index.shtml>

**Analytic Teaching: the Community of Inquiry Journal**

Inglés

Publicado en Estados Unidos por la Universidad Viterbo en cooperación con la Asociación Norteamericana para la Comunidad de Indagación (North American Association for Community of Inquiry, NAACI).



Más información y suscripción en:  
<http://www.viterbo.edu/campnews/camppubanalytic/>

**Otros...****The Miniature Guide to Critical Thinking for Children**

Linda Elder  
Foundation for Critical Thinking, 2001, inglés



Guía de 24 páginas que presenta principios básicos de pensamiento crítico para niños muy pequeños, a través de personajes de cómic.

Formulario de solicitud y más en información:  
<http://www.criticalthinking.org>

**Teaching Thinking Skills Across the Early Years  
A Practical Approach for Children Aged 4 to 7**

Editado por: Belle Wallace  
David Fulton Publishers, 2002  
ISBN: 1-85346-842-8  
Inglés

Manual elaborado con el fin de respaldar a los maestros para la incorporación de la resolución de problemas y pensamiento en el Currículo Nacional de Reino Unido.

Para mayor información:  
<http://www.fultonpublishers.co.uk/>

**Recursos procedentes de la práctica****Integrating HIV/AIDS Education into Early Childhood Development.**

*A curriculum of living well: for children, families and educators*

Associação Criança, Família e Desenvolvimento (CFD)  
Maputo, Mozambique,  
2002  
38 páginas, inglés



Esta publicación se centra en los factores sociales y biológicos asociados a la enfermedad del VIH/SIDA, fortalecimiento de los niños pequeños para que reflexionen sobre los muchos temas que rodean a la enfermedad y equiparlos así de las destrezas necesarias en la vida para la toma futura de decisiones. Para más información, ver artículo sobre este proyecto (página 33).

Copias en formato electrónico (PDF) pueden ser solicitadas a:  
Associação Criança, Família e Desenvolvimento  
Av. Armando Tivane 1608,  
Maputo, Mozambique  
Tel: 258-1-493855, Fax: 258-1-493345  
Correo electrónico: [cfd@mail.tropical.co.mz](mailto:cfd@mail.tropical.co.mz)

**Young Consumers and the Cloudy Gang**

MAYA, the Art and Cultural Institute for Development  
Bangkok, Tailandia, 1994  
Cinta de vídeo, sistema VHS-PAL  
45 minutos, inglés

Niños urbanos y rurales son entrevistados sobre cómo gastan su dinero en dulces y golosinas. Muchos de ellos los compran para coleccionar las pegatinas que obtienen al comprarlos y poder así (si completan la colección) conseguir un videojuego u otro juguete caro. A través de técnicas teatrales, se muestra a los niños el carácter engañoso de algunos anuncios publicitarios. Se trabaja con los niños el eslogan “Párate a pensar, piensa en parar” para que sean conscientes de su comportamiento.

Para mayor información:  
MAYA: The Art & Cultural Institute for Development  
189 Soi Ladprad  
96 Bangapi  
10310 Bangkok  
Tailandia  
Tel: 662- 931 8791, Fax: 662- 931 8746  
Correo electrónico: [jeapmaya@loxinfo.co.th](mailto:jeapmaya@loxinfo.co.th)

# Noticias breves

## Los derechos de los más pequeños

En la Sesión Especial de la Asamblea General de la ONU sobre la Infancia (2002) se aprobó un plan de acción que obligaba a los Estados Miembros a "formular y aplicar políticas y programas nacionales de desarrollo del niño en la primera infancia para promover el desarrollo físico, social, emocional, espiritual y cognitivo de los niños". El Comité de los Derechos del Niño (órgano que supervisa la forma en que los Estados cumplen sus obligaciones derivadas de la Convención sobre los Derechos del Niño) decidió dedicar su día de debate general de 2004 al tema "Realización de los derechos del niño en la primera infancia". Su principal objetivo será ampliar el entendimiento de los derechos de los niños más pequeños y hacer que se cobre conciencia de ellos para que se hagan plenamente efectivos.

El día de debate es una reunión pública a la que pueden asistir representantes de los gobiernos, de los órganos y organismos especializados de las Naciones Unidas y de ONG, así como expertos. La reunión se celebrará el 17 de septiembre de 2004 en Ginebra (Suiza). Para más información sobre la presentación de contribuciones y las inscripciones, véase la página web: [www.unhcr.ch/html/menu2/6/crc/](http://www.unhcr.ch/html/menu2/6/crc/)

## Niños pequeños afectados por el VIH/SIDA: los gran desapercibidos

### La Iniciativa Niños Pequeños y el VIH/SIDA

Los niños pequeños afectados por el VIH/SIDA son imperceptibles cuando se habla de VIH/SIDA en general. Salvo contadas excepciones, apenas figuran en los pies de página del discurso habitual sobre la enfermedad.

Es desconcertante: ningún grupo afectado por el VIH/SIDA es más vulnerable que otro, ninguno es más merecedor que otro y ninguno tiene mayor potencial para beneficiarse de un programa apropiado. Además, los niños pequeños tienen necesidades y derechos particulares, distintivos y especiales que no pueden ser realizados en programas comunes de infancia (en especial cuando el grupo de edad puede variar entre antes del nacimiento hasta casi los 25 años).

La Iniciativa Niños Pequeños y el VIH/SIDA de la Fundación se puso en marcha hace dos años y responde a las realidades descritas, intenta incluir a los niños pequeños en la agenda internacional de VIH/SIDA e intenta generar, recopilar y compartir conocimiento y experiencia necesaria para informar a los programas.

Partimos del hecho de que todos los niños pequeños, independientemente de estar afectados por el VIH/SIDA, tienen derecho a gozar de óptimas oportunidades de desarrollo. Esto implica que el trabajo específico en el campo de la enfermedad del VIH/SIDA debe contemplar el enfoque holístico del desarrollo de la primera infancia para conseguir su máximo potencial y fortalecer así sus posibilidades de afrontar la vida. Defendemos que los niños pequeños son agentes plenos de su propio desarrollo, con ideas y opiniones propias sobre cuáles son sus necesidades y cómo satisfacerlas.

Con la defensa de sus intereses incrementamos la concienciación a nivel político y de tomas de decisión con respecto a la primera infancia como grupo social y sobre cómo responder a sus necesidades. Tan importante como esto es el subrayar las distintas fases de desarrollo de los niños pequeños y en la forma en que éstas determinan los programas.

En 2003, en la Iniciativa surgió la siguiente hipótesis de trabajo

Un óptimo desarrollo holístico de la primera infancia puede reducir el riesgo de infección de VIH/SIDA cuando los niños pasan a ser jóvenes adultos activos sexualmente o cuando están expuestos al consumo de drogas.

Esta hipótesis se deriva de muchos años de experiencia apoyando programas de desarrollo de la primera infancia. Parte de la noción de que experiencias positivas en esta fase de edad, reforzadas a lo largo de su infancia por aquellos que más influyen en su conducta, pueden estimular comportamientos sin riesgo en momentos críticos. Las conductas individuales son claves para reducir el riesgo y, además, los niños son influidos por su entorno social pero también ocurre al contrario. Abarca por tanto la necesidad de complementar el desarrollo holístico de programas para la primera infancia con acciones más amplias en su mundo social, aprovechando oportunidades de conductas y al mismo tiempo asumiendo importantes retos.

Para apoyar este trabajo se han iniciado una serie de análisis que próximamente serán publicados. Estos varían entre la exploración de todo el ámbito de la primera infancia y el VIH/SIDA, hasta examinar los factores de género que contrarresta las posibilidades de elección.

## Nuevas publicaciones de la Fundación Bernard van Leer

### Las Escuelas Familiares de Colombia Una reflexión con el paso del tiempo

Fundación FESCO  
Bernard van Leer Foundation  
Mayo 2004  
ISSN 1383-7907  
ISBN 90-6195-071-6  
Español



Este cuaderno presenta la evolución del programa que la Fundación FESCO ha desarrollado a favor de la infancia y la familia en la región central de Colombia, hasta el actual proyecto "Escuelas Familiares".

Tomando como referencia a la familia, el proyecto Escuelas Familiares propicia procesos de interacción y diálogo en el interior de la misma y con la comunidad. De este modo se pretende construir conjuntamente alternativas de convivencia pacífica, a partir de la reflexión sobre la vida cotidiana y estableciendo compromisos entre los distintos participantes y la infancia.

### Introducing Tracer Studies: Guidelines for implementing tracer studies in early childhood programmes

Ruth N. Cohen  
Bernard van Leer Foundation  
Marzo 2004  
ISBN 90-6195-070-8  
Inglés

Derivado de unos estudios que siguieron las huellas de anteriores participantes de programas de primera infancia (niños, adolescentes, padres, maestros, etc.),

entre 3 y 20 años después de su paso por el mismo.

Los estudios formaron parte de un programa denominado "Siguiendo Huellas", iniciado por la Fundación en 1998. Su objetivo era explorar a medio y largo plazo los efectos de unos determinados programas de la primera infancia y, desarrollar un enfoque para ser usado por programas, fácilmente adaptado a sus contextos.

Se presentan los diferentes enfoques y métodos utilizados en el estudio de los programas que operan en muy diversos contextos, enfoques, grupos beneficiarios, fines y objetivos.

### Supporting fathers: Contributions from the International Fatherhood Summit 2003

Varios colaboradores  
Bernard van Leer Foundation  
Abril 2004  
ISSN 1387-4813  
ISBN 90-6195-069-4  
Inglés

Con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer, en marzo 2003 se celebró la Cumbre Internacional sobre Paternidad en Oxford, Reino Unido, donde se dieron cita profesionales y académicos de 20 países. El punto de partida era que los niños se benefician de la paternidad afectiva, comprometida y efectiva, reconociendo el prejuicio tradicional hacia las madres en todas las áreas de las prácticas de crianza.

Esta publicación contiene 5 documentos presentados y debatidos en la reunión, con el fin de continuar provocando el debate y explorar así las condiciones necesarias para crear el mejor entorno para el desarrollo de los niños situando explícitamente la figura del padre en el concepto de paternidad.

Para solicitud de cualquiera de estas publicaciones, diríjase a la dirección indicada en la contraportada o bien a través de la página web: [www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org)

