

Evaluación de los elementos que deben integrarse a la formación filosófica de los niños en México

Evaluation of the elements that should be integrated into the philosophical education of children in Mexico

Recibido: 20-01-2025

Aceptado: 24-06-2025

Publicado: 15-08-2025

Zilia Yenisse Muñoz-Ramírez 

Universidad Autónoma de Chihuahua. México

Juan D. Machin-Mastromatteo 

Universidad Autónoma de Chihuahua. México

Autor/a de correspondencia: jmachin@uach.mx

Fidel González-Quiñones 

Universidad Autónoma de Chihuahua. México

Merizanda María del Carmen Ramírez-Aceves 

Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

La formación filosófica en la infancia es clave para desarrollar el pensamiento crítico y la ciudadanía desde edades tempranas. Aunque su valor es reconocido, sigue teniendo una presencia limitada en los programas escolares y su aplicación en el aula podría no ser adecuada. Por ello, resulta necesario atender las percepciones de quienes participan directamente en su enseñanza. **Objetivo:** analizar la percepción de los actores involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en México, al respecto de los elementos filosóficos que deberían integrarse a la formación filosófica de los niños en el país. **Metodología:** la metodología empleada fue cuantitativa, transversal, con un diseño no experimental y exploratorio, utilizando un cuestionario de 52 ítems a calificar con una escala de tipo Likert de cinco puntos y cuatro preguntas abiertas. La muestra por conveniencia y por lo tanto no

Cómo citar este artículo (APA): Muñoz-Ramírez, Z., Machin-Mastromatteo, J., González-Quiñones, F., Ramírez-Aceves, M. (2025). Evaluación de los elementos que deben integrarse a la formación filosófica de los niños en México. *Educación y humanismo*, 27(49). pp 1-27.

<https://doi.org/10.17081/eduhum.27.49.7890>



probabilística, estuvo compuesta por cuatro estudiantes de licenciatura en filosofía, 39 docentes de primaria, 32 docentes de secundaria o media superior y 20 docentes universitarios de filosofía, quienes evaluaron ocho dimensiones relacionadas con la formación filosófica: 1) filosofía en general; 2) ética; 3) civismo; 4) pensamiento crítico; 5) niños; 6) docentes; 7) comunidad del diálogo; y 8) uso de novelas o textos literarios. **Resultados:** los hallazgos revelaron que los actores encuestados valoraron positivamente la integración de los elementos de la formación filosófica de los niños que fueron analizados, aunque identificaron una discrepancia entre el ideal de enseñanza y la realidad educativa actual, especialmente en lo que respecta al pensamiento crítico, que fue la dimensión que mostró la mayor diferencia numérica entre lo considerado deseable y lo que realmente se aplica. **Conclusiones:** se destaca la necesidad de reforzar la presencia de la filosofía en la educación básica para fomentar el pensamiento crítico desde edades tempranas. Se sugiere además la adopción de metodologías didácticas como la comunidad del diálogo y el uso de novelas en el aula, ya que pueden permitir una aproximación accesible a los contenidos filosóficos. Estos hallazgos subrayan la importancia de replantear las estrategias de enseñanza en función de las percepciones de quienes participan directamente en estos procesos.

Palabras clave: comunidad del diálogo, currículum, filosofía para niños, formación filosófica, pensamiento crítico.

Abstract

Philosophical education in childhood is key to developing critical thinking and citizenship from an early age. Although its value is recognized, it still has a limited presence in school curricula, and its implementation in the classroom may not be adequate. Therefore, it is necessary to consider the perceptions of those directly involved in its teaching. **Objective:** to analyze the perception of actors involved in the teaching and learning of philosophy in Mexico, regarding the philosophical elements that should be integrated into children's philosophical education in the country. **Methodology:** a quantitative, cross-sectional, non-experimental, and exploratory methodology was used, through a 52-item questionnaire rated on a five-point Likert scale and four open-ended questions. The convenience, non-probabilistic sample was composed of four undergraduate philosophy students, 39 elementary school teachers, 32 secondary or upper secondary teachers, and 20 university philosophy professors. Participants evaluated eight dimensions related to philosophical education: 1) philosophy in general; 2) ethics; 3) civics; 4) critical thinking; 5) children; 6) teachers; 7) community of inquiry; and 8) use of novels or literary texts. **Results:** the findings revealed that the surveyed actors positively valued the integration of the philosophical education elements analyzed; however, they identified a gap between the ideal of teaching and the current educational reality, especially regarding critical thinking, which showed the greatest numerical difference between what is considered desirable and what is actually implemented. **Conclusions:** the need to strengthen the presence of philosophy in basic education is highlighted, in order to foster critical thinking from early ages. It is also suggested to adopt didactic methodologies such as the community of inquiry and the use of novels in the classroom, as they may offer an accessible approach to philosophical content. These findings underscore the importance of rethinking teaching strategies based on the perceptions of those directly involved in these processes.

Keywords: community dialogue, critical thinking, curriculum, philosophical education, philosophy for children.

Introducción

Durante la educación primaria, los contenidos filosóficos tienden a ocupar un lugar marginal dentro del currículo, lo cual puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. En este sentido, [Ortega-Estrada \(2017\)](#) advierte que “no se favorece en los alumnos la profundización de ideas y conceptos, no se desarrollan habilidades cognitivas superiores” (p. 45).

No obstante, la educación básica mexicana promueve el aprendizaje de la formación cívica y ética, integrando contenidos filosóficos que tratan temas como: religión, lenguaje, felicidad, verdad, belleza, economía, existencia y moral ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], 2011](#)). En la Reforma Integral de la Educación Media Superior, implementada en 2008, la eliminación de contenidos humanísticos disminuyó considerablemente la posibilidad de ofrecer una formación integral a los estudiantes, “ante ello, la comunidad académica protestó por la desaparición de la filosofía en los currículos de la [Educación] Media Superior” ([SEP, 2023, pp. 6-7](#)), lo que llevó a varios ajustes y cambios en la reforma. Por su parte, el Observatorio Filosófico de México (OFM) expresó “su preocupación por que [sic] la SEP no parece estar interesada en incluir a la filosofía en la educación” ([Madrigal-Romero et al., 2020, p. 106](#)); la cual cumple con la función de potenciar la capacidad crítica y la propuesta social ([Vargas-Lozano, 2019](#)).

La reducción o eliminación de elementos filosóficos de la educación básica podría tener consecuencias. Como advierte [Carmona-Granero \(2008\)](#), los estudiantes llegan a la universidad con deficiencias en su pensamiento crítico, ya que durante su proceso educativo, se les ha enseñado a memorizar y no a pensar. Tales carencias podrían comprometer su capacidad para desarrollar un pensamiento complejo y limitaría sus posibilidades para expresar y sostener argumentos propios.

Recientemente, en México se implementó el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como respuesta a los desafíos y limitaciones de los sistemas educativos anteriores, los cuales privilegiaban la acumulación de habilidades y conocimientos, propiciando así el individualismo y el aislamiento de los estudiantes ([SEP, 2020b](#)). La NEM se presentó como un modelo humanista y holístico, que brinda al estudiante la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, con sentido humano y juicio reflexivo, buscando “impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” ([SEP, 2020b, p. 318](#)).

Adicionalmente, la NEM sentaría “las bases para la regeneración moral del país, a partir de una orientación integral basada en valores como la honestidad, honradez, ética, libertad y confianza” ([SEP, 2020b, p. 197](#)). En cuanto a la enseñanza de la filosofía, en la NEM se menciona que esta se integra como una estrategia pedagógica fundamental que busca “inculcar en las y los estudiantes la práctica del civismo, la lógica, la ética y la filosofía, con el fin de formar personas responsables, honradas y honestas” ([SEP, 2020b, p. 217](#)).

Sin embargo, algunos docentes y filósofos mexicanos han manifestado críticas frente a la ausencia de la filosofía en la NEM. En un panel organizado por el [OFM \(2024\)](#), se señaló que la NEM se caracteriza por excluir explícitamente esta disciplina, además de prescindir de libros especializados como material didáctico principal, priorizando únicamente aquellos materiales creados por la SEP. Asimismo, se cuestionó que este modelo representa una

simulación que oculta las problemáticas sociales reales, mientras gana tiempo y apoyo político, promoviendo la idea de la presencia de la filosofía en la educación media superior, pero no fomentando realmente la práctica filosófica, ni la formación del pensamiento crítico en los estudiantes. Otras objeciones mencionadas en el citado panel, incluyen la persistente preferencia por asignaturas que parecen tener aplicaciones prácticas inmediatas, como las ciencias exactas, las ingenierías y las tecnologías, mientras que a la filosofía se le sigue estimando como una disciplina abstracta y lejana de la realidad, sin reconocimiento suficiente de su contribución a una formación integral.

De acuerdo a lo mencionado, esta investigación se sustentó en los enfoques pedagógicos y filosóficos que han abordado la enseñanza de la filosofía para niños (FpN), entre los que se destacan las propuestas de Lipman, Sharp y Matthews, cuyas ideas sobre el pensamiento crítico, el diálogo y la experiencia filosófica en la infancia son referentes clásicos que siguen presentes en las fuentes citadas. Diversos estudios han abordado la enseñanza de la FpN, destacando su valor formativo en dimensiones como el pensamiento crítico, la ética o el diálogo (Lipman et al., 1992; Lipman, 2016; Carmona-Granero, 2005; Herrera-Fuenmayor y Mogollón-González, 2012; Agundez-Rodríguez, 2018). Según debates de los fundamentos epistemológicos de esta práctica pedagógica, no es necesario asumir un marco pragmatista para justificar la indagación filosófica con niños, sino que puede abordarse como la búsqueda compartida de la verdad a la par que se cultivan actitudes como la humildad intelectual y la apertura al disenso (Zanetti y Moruzzi, 2025).

Así, ha venido cobrando fuerza la idea de establecer una subdisciplina filosófica autónoma, la filosofía de la infancia, la cual debe articular sistemáticamente las reflexiones sobre el valor moral, político y epistémico de la niñez, contribuyendo al diálogo entre disciplinas para el estudio de la infancia y posicionando la filosofía como área indispensable para el desarrollo infantil (Alanen, 2022). En esta misma línea de revalorización filosófica, Álvarez-Abarejo (2024) propone una lectura del pensamiento educativo de Platón (específicamente, la alegoría de la caverna) para realizar una defensa temprana de una pedagogía transformadora y basada en virtudes intelectuales, lo cual es consonante con los principios de FpN. No obstante, la mayoría de estos trabajos se han centrado en propuestas teóricas o experiencias didácticas muy específicas, con escasa presencia de investigaciones que recojan las percepciones de los actores educativos acerca de los contenidos filosóficos que deberían integrar dicha formación.

Adicionalmente, una revisión documental reciente ha llamado la atención sobre las áreas de oportunidad metodológicas en el campo de la FpN y la necesidad de ampliar sus enfoques empíricos y sistemáticos (Álvarez-Marco, 2021). Por lo tanto, la presente investigación buscó aportar a este vacío mediante una aproximación cuantitativa y exploratoria, orientada a identificar los elementos filosóficos que los estudiantes y docentes involucrados en la enseñanza de filosofía consideran prioritarios para la FpN, lo cual podría contribuir a orientar futuras decisiones curriculares y pedagógicas, especialmente en el contexto mexicano.

Esta investigación implicó una revisión de la literatura especializada con el propósito de determinar una serie de elementos que deben integrarse a la formación filosófica en la infancia. Posteriormente, se llevó a cabo una indagación con actores vinculados a la enseñanza

de la filosofía en México sobre la importancia de tales elementos en la educación básica actual. Se considera que tal indagación podría rescatar la importancia de la filosofía dentro de la educación básica, así como para la media superior, al destacar por qué estos elementos son importantes y cuáles habilidades podrían perderse al eliminar o disminuir los contenidos filosóficos de la educación básica mexicana. La FPN, como se ha argumentado en otros contextos, puede incluso aportar a la cohesión social y la construcción de una identidad compartida, al fomentar la reflexión ética, el pensamiento crítico y el diálogo intercultural (Merawi, 2025). Uno de los aportes distintivos de este estudio es haber abordado sistemáticamente la brecha entre el ideal y la realidad de la formación filosófica en la infancia, una dicotomía presente en el discurso pedagógico, pero que no ha sido estudiada explícitamente en investigaciones previas. Esta perspectiva ofrece un marco analítico útil para interpretar las tensiones entre las aspiraciones formativas y las prácticas reales en el aula.

Método

Esta investigación fue de tipo cuantitativa, con un diseño no experimental, exploratorio y transversal. Se optó por un enfoque cuantitativo para recolectar los datos a través de un cuestionario estructurado con ítems a calificar con una escala de tipo Likert, permitiendo describir y analizar estadísticamente las percepciones de los actores educativos encuestados. El diseño no experimental se justifica porque no se manipularon variables, solo se trabajó con las percepciones de los encuestados sin incidencia de los investigadores. Fue de carácter exploratorio, ya que abordó un fenómeno poco estudiado en el contexto mexicano: la percepción sobre los elementos que deben integrarse en la formación filosófica para niños y la dicotomía entre el ideal y la realidad de la formación filosófica. Asimismo, fue transversal porque los datos fueron recolectados en un único momento del tiempo. Aunque el cuestionario incluyó algunas preguntas abiertas para presentar un análisis complementario, no se realizó una triangulación metodológica ni una integración sistemática de los datos cualitativos, por lo que no se puede considerar como un estudio mixto.

De acuerdo con el diseño mencionado y considerando la problemática planteada, se diseñaron preguntas de investigación e hipótesis para orientar esta investigación, las cuales giran alrededor de los elementos que según las fuentes citadas deben integrarse a la formación filosófica de los niños, como se presenta más adelante en la sección que describe el cuestionario empleado. Se postularon las siguientes tres preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles son los elementos que deben integrarse a la formación filosófica de los niños, según la literatura especializada y los actores relacionados con su enseñanza? 2) ¿Cómo se compara el ideal contra la realidad de la formación filosófica de los niños según la perspectiva de los actores relacionados con su enseñanza? 3) ¿Cuáles elementos nos permitirían reivindicar la importancia de la formación filosófica de los niños en la actualidad? Adicionalmente, se formularon las siguientes tres hipótesis:

- H1. Los elementos que deben integrarse a la formación filosófica de los niños fueron valorados de la misma manera.
- H2. Los distintos actores relacionados con la enseñanza de la filosofía en la ciudad de Chihuahua calificaron de la misma manera a los distintos elementos que deben integrarse a la formación filosófica de los niños.

- H3. Los actores encuestados calificaron el ideal de manera superior a la realidad.

Esta investigación tuvo la intención inicial de encuestar a un número representativo de cuatro grupos de actores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, todos a nivel México: estudiantes de licenciatura en filosofía, docentes de primaria, docentes de secundaria o de educación media superior y docentes universitarios de filosofía. Sin embargo, no se logró el objetivo de recolectar una cantidad representativa de cuestionarios respondidos, por lo que la muestra terminó siendo no probabilística, lo cual limita la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos a la población. En total, 95 personas respondieron el cuestionario, 39 de ellos fueron docentes de primaria, 32 docentes de secundaria o media superior, 20 docentes universitarios de filosofía y solo cuatro estudiantes de licenciatura. La investigación se realizó en la Universidad Autónoma de Chihuahua. No obstante, se buscó que personas de distintos estados de la República Mexicana respondieran al cuestionario. Sin embargo, debido al bajo número de respuestas provenientes de otros estados distintos a Chihuahua, se decidió agruparlas en la categoría “otros estados”. En total, se recibieron 68 respuestas de personas de Chihuahua y 27 de otros estados.

Cuestionario

El instrumento utilizado para recopilar datos fue un cuestionario que se aplicó en línea durante el período comprendido entre los meses de marzo y julio de 2024. La muestra fue no probabilística y estuvo compuesta por personas vinculadas al ámbito educativo y filosófico. El enlace del cuestionario se distribuyó mediante redes académicas, redes sociales, contactos institucionales y personales de los investigadores, priorizando perfiles que cumplieran al menos uno de los siguientes criterios: estar en formación universitaria en filosofía o desempeñarse como docentes de primaria, secundaria, media superior o nivel universitario en áreas afines.

Aparte de la ubicación geográfica y perfil (estudiante o docente), no se solicitó ningún otro dato personal de los encuestados, como el sexo o la edad. Esta decisión se tomó con el objetivo de respetar la identidad, la privacidad y el anonimato de los encuestados y con la intención de no agregar otro elemento, además de la extensión del instrumento, que pudiera inhibir su participación, dado que la tasa de respuesta era incierta y porque después de los primeros dos meses de recolección de datos se habían recopilado muy pocas respuestas. Además, se consideró que tales datos no eran determinantes para los objetivos específicos del estudio, enfocados en las percepciones generales sobre la formación filosófica en la infancia y para comprobar las hipótesis planteadas. El uso de un cuestionario estructurado se justificó por la necesidad de obtener datos comparables y sistemáticos sobre las percepciones de los encuestados. Esta herramienta permitió abarcar un número relativamente amplio de participantes y recolectar información tanto cuantitativa como cualitativa de manera eficiente. Frente a otras estrategias posibles, como entrevistas o grupos focales, el cuestionario fue preferido por su viabilidad logística y por ofrecer una estructura uniforme que facilitara el análisis de ocho dimensiones específicas, que fueron previamente definidas y se detallan más adelante.

Este cuestionario se dividió en nueve secciones. Las primeras ocho incluyeron un total de 52 ítems relacionados con los elementos que la literatura especializada sugiere incorporar en la formación filosófica de los niños, los cuales fueron agrupados en ocho dimensiones de

análisis: 1) aspectos generales de la formación educativa en FpN; 2) ética; 3) civismo; 4) pensamiento crítico; 5) aspectos relacionados con los niños; 6) aspectos relacionados con los docentes; 7) la comunidad del diálogo como estrategia didáctica; y 8) el uso de novelas o textos literarios como estrategia didáctica. Los encuestados debían calificar estos 52 ítems, empleando una escala tipo Likert de cinco puntos (1=Muy poco importante, 2=Poco importante, 3=Neutral, 4=Importante, 5=Muy importante), en dos sentidos: 1) según considerasen su importancia “en el ideal” de lo que debe ser la formación filosófica para niños. Es decir, debían calificar cada ítem según su opinión de si representa (o no) un elemento deseable que permita cumplir los objetivos de la formación básica de manera óptima; y 2) según considerasen la importancia que se le otorga “en la realidad” de la educación básica. Es decir, la relevancia que se le da a cada cuestión en el salón de clases o a través de las tareas que se le encargan al estudiante.

A continuación, se enlistan los ítems del instrumento, resumidos por cuestiones de espacio y organizados según la numeración continua de los 52 ítems evaluados con la escala indicada anteriormente (partes uno a la ocho del instrumento). También, se incluye una síntesis de las preguntas abiertas empleadas (parte nueve del instrumento). En todos los casos, se indican las fuentes de las que fueron extraídos los ítems, las cuales se encuentran referenciadas en la sección correspondiente.

La primera parte, sobre aspectos generales de la formación educativa en FpN, incluye ítems relacionados con las posibilidades de la formación filosófica para: 1) fortalecer la habilidad de hacer preguntas y buscar la verdad (Tébar-Belmonte, 2005); 2) buscar soluciones a través de la reflexión sistemática (García-Puchades, 2020; Madrigal-Romero et al., 2020; Arda-Tuncdemir et al., 2022); 3) ejercitar el pensamiento riguroso, crítico, ético y creativo (Carmona-Granero, 2008; París-Albert, 2018; Gallo-Bohórquez et al., 2023; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025); 4) favorecer el desarrollo como ciudadanos comprometidos (París-Albert, 2018; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025); 5) formar el triángulo de trabajo: identificar, criticar y conceptualizar (Barrientos-Rastrojo, 2016); 6) facilitar el desarrollo de habilidades de argumentación y pensamiento crítico (Eyzaguirre-Tafta, 2018; Gallo-Bohórquez et al., 2023; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025); 7) integrar el desarrollo de habilidades blandas (Astudillo-Cánobra, 2019; Arda-Tuncdemir et al., 2022; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025); 8) lograr que los niños se vuelvan responsables de sus propias decisiones e independientes (Madrigal-Romero et al., 2020; Alvarez-Abarejo, 2024; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025); 9) transformar el saber a un “saber ser” (Pulido-Cortés, 2019; Alvarez-Abarejo, 2024); 10) reconocer el individuo como ser pensante y razonable (Sánchez-Pirela, 2015); 11) emplear la lógica formal y las falacias de razonamiento para protegerse de manipulaciones y evitar un consumo irresponsable y acrítico de la información (Madrigal-Romero et al., 2020); 12) emplear el diálogo argumentativo para solucionar conflictos (Velasco-Moreno, 2020; Merawi, 2025); 13) generar desarrollo personal potenciando los ámbitos cognitivo y moral (Astudillo-Cánobra, 2019; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025); y 14) propiciar el juego o el ejercicio del pensamiento lúdico en torno a problemas de razonamiento con un contenido diverso, científico, moral y filosófico (ítem sugerido durante la etapa de validación de expertos del cuestionario y también presente en Zorzi, 2025).

La segunda parte, sobre la ética, incluye ítems relacionados con sus posibilidades para: 15) comprender cuáles son las opciones de actuación y cómo es posible evaluarlas críticamente (Velasco-Moreno, 2020; Arda-Tuncdemir et al., 2022); 16) desarrollar la honestidad, libertad, equidad, solidaridad, justicia y paz (SEP, 2020a; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025); 17) cuestionar y autocorregir los propios argumentos morales, escuchando a los demás (Agundez-Rodríguez, 2018; Zorzi, 2025); 18) pensar sobre el bien común, incluyendo el respeto (Sánchez-Pirela, 2015; Merawi, 2025); 19) centrarse solamente en temas como los derechos y obligaciones es insuficiente (Velasco-Moreno, 2020); 20) emplear los dilemas morales de Kohlberg es insuficiente (Linde-Navas, 2009; SEP, 2011; Agundez-Rodríguez, 2018; Alvarez-Abarejo, 2024; Zorzi, 2025); y 21) desarrollar el pensamiento crítico y la moral a través de los dilemas morales (Charabati, 2019; Alvarez-Abarejo, 2024).

La tercera parte, sobre el civismo, incluye ítems relacionados con sus posibilidades para: 22) aprender a escuchar y ser escuchado con respeto y tolerancia (Tébar-Belmonte, 2005; Merawi, 2025; Zorzi, 2025); 23) proveer criterios para que las decisiones sean más razonables y democráticas (Tébar-Belmonte, 2005; Shapiro, 2019; Alvarez-Abarejo, 2024); 24) formar en valores democráticos y examinar de manera racional sus creencias por medio de la confrontación (García-Duque, 2005; Piracoca-Hernández y Mariño-Díaz, 2021; Alvarez-Abarejo, 2024; Merawi, 2025); 25) aprender a defender sus opiniones con argumentos, ser tolerantes a las nuevas ideas y cambiar de opinión cuando estén convencidos, cuestionando puntos de vista (Velasco-Moreno, 2020; Piracoca-Hernández y Mariño-Díaz, 2021; Zorzi, 2025); 26) centrarse de manera casi exclusiva al cuidado y reconocimiento del cuerpo es insuficiente (León-Cruz, 2020); y 27) pensarse como parte de una comunidad (Amézquita-Rodríguez, 2013; Westoby et al., 2021).

La cuarta parte, sobre el pensamiento crítico, incluye ítems relacionados con sus posibilidades para: 28) desplegar un pensamiento rico, bien organizado, exploratorio, creativo y cuidadoso (Accorinti, 2002; Gallo-Bohórquez et al., 2023; Zorzi, 2025); 29) desarrollar un pensamiento sensible al contexto, autocorrectivo y tendiente a producir juicios fundamentados en criterios (Marie-France et al., 2003; Velasco-Moreno, 2020; Agundez-Rodríguez, 2023); 30) fomentar miradas críticas, creativas y éticas que busquen la abstracción reflexiva de situaciones para mejorar su comprensión y solución (París-Albert, 2018; Piracoca-Hernández y Mariño-Díaz, 2021); 31) cuestionar, categorizar y construir diálogos, empleando narraciones o lecturas orientadas (Velasco-Moreno, 2020); y 32) desarrollar capacidades de apertura al otro, de autonomía, de razonamiento lógico y de autocrítica (Agundez-Rodríguez, 2018).

La quinta parte incluye los siguientes ítems sobre aspectos relacionados con los niños: 33) aprovechar su curiosidad innata (Piracoca-Hernández y Mariño-Díaz, 2021; Arda-Tuncdemir et al., 2022); 34) facilitar la evolución de su pensamiento y potenciar su capacidad para lograr aprendizajes significativos (García-Duque, 2005; Velasco-Moreno, 2020); 35) acompañarlos para que encuentren sus propias interpretaciones de la realidad (Amézquita-Rodríguez, 2013; Merawi, 2025); y 36) procurar que se cuestionen aspectos relevantes de su vida cotidiana y que al escuchar diferentes puntos de vista puedan asumir una postura propia (Barrientos-Rastrojo, 2016; Artidiello-Moreno, 2018; Zorzi, 2025).

La sexta parte incluye los siguientes ítems sobre aspectos relacionados con los docentes: 37) promover la libre exploración de conceptos o ideas filosóficas a partir de una ruptura con lo convencional, favoreciendo la exploración de consecuencias y no sólo transfiriendo conocimiento (García-Puchades, 2020; Zorzi, 2025); 38) incrementar la empatía, manteniendo una actitud reflexiva sobre su práctica pedagógica y sus efectos (Madrigal-Romero et al., 2020; Arda-Tuncdemir et al., 2022); 39) compartir y reflexionar sobre casos y anécdotas que desarrollen capacidades para tomar decisiones asertivas (Velasco-Moreno, 2020); 40) postular preguntas que no tienen respuestas rápidas o que no tienen respuestas (Charabati, 2019; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025); 41) abrir espacios para que los estudiantes se escuchen entre sí y formulen las preguntas para reflexionar y tomar posturas (Charabati, 2019; Westoby et al., 2021); y 42) establecer interacciones entre la vida cotidiana y los contenidos desarrollados en el aula (Artidiello-Moreno, 2018; Piracoca-Hernández y Mariño-Díaz, 2021; Galvis-Arcila, 2022; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025).

La séptima parte, sobre la comunidad del diálogo como estrategia didáctica, incluye ítems relacionados con sus posibilidades para: 43) suscitar dinámicas permanentes que permitan tomar conciencia de los propios sentimientos y los de los demás (Tébar-Belmonte, 2005; Sánchez-Pirela, 2008; Westoby et al., 2021; Arda-Tuncdemir et al., 2022); 44) desarrollar la capacidad de pensar de manera crítica y creativa, reforzando los aspectos afectivo-emocionales (Tébar-Belmonte, 2005; Gallo-Bohórquez et al., 2023; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025); 45) formular preguntas que fortalecen la escucha, el respeto por las opiniones de los demás y la habilidad para realizar cuestionamientos, defender y confrontar ideas o puntos de vista (Charabati, 2019; Velasco-Moreno, 2020; Piracoca-Hernández y Mariño-Díaz, 2021; Zorzi, 2025); 46) emplear criterios consistentes y relevantes para darse cuenta del propio proceso de pensamiento y autocorregirse (Velasco-Moreno, 2020; Alvarez-Abarejo, 2024); 47) apreciar el disenso a través de la reflexión, no necesariamente buscando consensos (Sánchez-Pirela, 2015; Alarcón-Castillo, 2020; Merawi, 2025; Zorzi, 2025); 48) descubrir y reflexionar sobre las ideas de los demás, reconociendo las diferencias individuales (Galvis-Arcila, 2022; Gallo-Bohórquez et al., 2023; Merawi, 2025); y 49) aplicar una metodología de aprendizaje situado, experiencial, colaborativo y para la vida (Westoby et al., 2021; Galvis-Arcila, 2022).

La octava parte, sobre el uso de novelas o textos literarios como estrategia didáctica, incluye ítems relacionados con sus posibilidades para: 50) transferir afectos para estimular la participación del estudiantado, a través de una identificación con los personajes ficticios (García-Puchades, 2020); 51) descubrir cómo razonan los personajes y aplicarlo a la vida cotidiana, internalizando los procesos de reflexión e indagación crítica y creativa (Carmona-Granero, 2008; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Charabati, 2019); y 52) cultivar un pensamiento crítico y creativo para dialogar y aprender de las situaciones ficticias (Sánchez-Pirela, 2015).

Finalmente, la novena y última sección del instrumento incluyó cuatro preguntas abiertas, relacionadas con: 1) cuatro visiones que puede haber sobre la importancia de la filosofía en la educación primaria:

- Primera visión: la filosofía es relevante sin importar la edad y además la sociedad requiere concebirla como una actividad útil (París-Albert, 2018; Alvarez-Abarejo, 2024).

- Segunda visión: su enseñanza debería incorporarse en los planes de estudio (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025), aunque existen dudas sobre su aplicabilidad o pertinencia (Alarcón-Castillo, 2020).
- Tercera visión: se considera que la filosofía no permite avanzar en el avance del conocimiento, ya que se limita a debatir y dialogar sin aportar soluciones (Garcés, 2016).
- Cuarta visión: se percibe que la filosofía no atiende a las necesidades del mercado de trabajo (Agundez-Rodríguez, 2023).

2) La filosofía y el aprovechamiento de la curiosidad de los niños para la indagación y descubrimiento (Gallo-Bohórquez et al., 2023); 3) la filosofía para mejorar la capacidad de reflexión y de emitir juicios (Álvarez-Marco, 2021; Arda-Tuncdemir et al., 2022); y 4) la filosofía y el desarrollo de las habilidades blandas en los niños (Westoby et al., 2021; Arda-Tuncdemir et al., 2022; Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata, 2025).

Consideraciones éticas

Los participantes fueron informados sobre los objetivos, los alcances, la naturaleza y las consideraciones éticas de la investigación a través del propio cuestionario, el cual incluyó una introducción con esta información. En dicho apartado se explicó que su participación era voluntaria, que sus respuestas serían tratadas de forma confidencial y utilizadas únicamente con fines académicos. Además, se aclaró que, fuera de su entidad federativa, no se solicitaba incluir ningún dato demográfico que permitiera la identificación de los participantes. En caso de que, por cualquier motivo, se llegara a incorporar información de este tipo en las respuestas abiertas, se acotó que dichas respuestas serían anonimizadas en los productos derivados de la investigación. También se indicó que la participación en este estudio no implicaba riesgos físicos, psicológicos ni emocionales. Con base en esta información, se solicitó el consentimiento informado antes de avanzar con el llenado del instrumento, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de autonomía, anonimato, confidencialidad y de no causar daño.

Limitaciones

Como se mencionó anteriormente, no se logró el objetivo de recolectar una cantidad representativa de cuestionarios respondidos, lo cual limitó los resultados obtenidos, ya que a pesar de que se presentan pruebas de hipótesis, debe entenderse que sus resultados no permiten realizar generalizaciones a la población total de los actores estudiados. La baja cantidad de respuestas puede atribuirse al reducido número de personas que conforman estos grupos de actores en México y que posiblemente algunos no tenían el suficiente interés para responder el cuestionario. A pesar de tratarse de un tema de relevancia actual en el marco de los cambios educativos de la NEM, algunos docentes manifestaron dificultades para responder encuestas en línea. Tal como lo expresaron durante su participación, varios requirieron apoyo para acceder a la página del cuestionario, y es posible que algunas personas hayan abandonado el intento de responder por esta razón. A pesar de esta limitación, se consideró que las respuestas obtenidas fueron valiosas para explorar las percepciones del fenómeno estudiado.

Métodos de análisis de datos

Se emplearon métodos estadísticos para explorar las relaciones entre las variables y comprobar las hipótesis planteadas, utilizando el software IBM SPSS Statistics 25, versión 25. Para facilitar el análisis, se agruparon las variables en las ocho dimensiones de análisis que se mencionaron anteriormente y que también correspondieron a las secciones principales del cuestionario empleado. Las respuestas obtenidas en una escala de valores numéricos del 1 al 5 se analizaron mediante estadística descriptiva, utilizando medias para identificar tendencias generales en cada dimensión evaluada y se utilizaron promedios de medias para contextualizar los resultados de cada dimensión. Posteriormente, se aplicaron pruebas estadísticas inferenciales con el objetivo de contrastar las hipótesis formuladas y examinar la significancia de las diferencias observadas entre las variables.

A pesar de no haber realizado una investigación con tipología mixta, se aplicó la técnica de análisis de contenido sobre las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. Esta técnica se implementó desde un enfoque inductivo, basado en la tradición de Strauss y compatible con el método categorial propuesto por Bardin. El procedimiento incluyó una codificación abierta inicial, seguida por la agrupación temática en categorías emergentes, construidas a partir de la revisión reiterada de los datos. Estas categorías no se definieron previamente ni buscaron ajustarse a las dimensiones cuantitativas del instrumento, sino que surgieron del contenido expresado por los participantes, lo que permitió identificar temas, patrones y valoraciones relevantes sobre la formación filosófica en la infancia. Los análisis cualitativos se presentarán ordenados por pregunta, después de los análisis cuantitativos, en la siguiente sección.

Resultados

Las dimensiones de análisis se calificaron según la percepción que mostraron los encuestados en cuanto a su ideal y a su realidad. La Tabla 1 muestra las medias de las dimensiones globales, junto con las diferencias y promedio de medias.

Tabla 1
Medias de las dimensiones globales con diferencias y promedio de medias

| Dimensión | Ideal | Realidad | Diferencia |
|------------------------------------|-------|----------|------------|
| Filosofía en general | 4.36 | 3.48 | .88 |
| Ética | 4.13 | 3.38 | .75 |
| Civismo | 4.30 | 3.46 | .84 |
| Pensamiento crítico | 4.30 | 2.78 | 1.53 |
| Niños | 4.39 | 3.60 | .79 |
| Docentes | 4.36 | 3.54 | .83 |
| Comunidad del diálogo | 4.36 | 3.65 | .71 |
| Uso de novelas o textos literarios | 4.20 | 3.34 | .85 |
| Promedio de medias | 4.30 | 3.40 | .90 |

Se apreciaron diferencias entre las dimensiones, las mayores brechas entre el ideal y la realidad se observaron en el pensamiento crítico (1.52 puntos) y en cuanto a la filosofía en

general (.88). Mientras tanto, las diferencias más pequeñas se encontraron en la comunidad del diálogo (.71 puntos) y en la ética (.75). Resulta notorio que, en todos los casos, el componente real fue inferior al ideal. Esto podría implicar que, según las percepciones de los encuestados, el ideal no se logra llevar a la práctica de manera cabal en el salón de clases, o que al menos el ideal que los sujetos tienen en mente va más allá de las posibilidades reales. Por otro lado, en el promedio de medias se observó una diferencia de .90 entre el componente ideal (que obtuvo una media de 4.30) con relación al componente realidad (con una media de 3.40).

En cuanto a las diferencias entre las calificaciones que otorgaron las personas por su ubicación geográfica, se agruparon las localidades en dos grupos: quienes se encuentran en el Estado de Chihuahua y quienes se encuentran en otros Estados de la República Mexicana. Los promedios obtenidos de este análisis se muestran en la Tabla 2. En cuanto a la diferencia entre cada uno de los promedios por localidad, estos fluctúan entre .17 (correspondiente a ética en el ideal) y .44 (que equivale a niños en la realidad). De esta manera se constató que los encuestados de Chihuahua arrojaron medias un poco más altas que el resto de la muestra, tanto en el promedio global de medias, como en el ideal y realidad.

Tabla 2
Promedio de las dimensiones por localidad

| Dimensiones | Media Chihuahua | Media en otro estado | Diferencia |
|---|-----------------|----------------------|------------|
| Filosofía en general [En el ideal] | 4.42 | 4.19 | .23 |
| Filosofía en general [En la realidad] | 3.56 | 3.27 | .29 |
| Ética [En el ideal] | 4.18 | 4.01 | .17 |
| Ética [En la realidad] | 3.50 | 3.10 | .40 |
| Civismo [En el ideal] | 4.36 | 4.14 | .22 |
| Civismo [En la realidad] | 3.57 | 3.19 | .39 |
| Pensamiento crítico [En el ideal] | 4.37 | 4.13 | .24 |
| Pensamiento crítico [En la realidad] | 2.88 | 2.52 | .35 |
| Niños [En el ideal] | 4.45 | 4.24 | .21 |
| Niños [En la realidad] | 3.72 | 3.29 | .44 |
| Docentes [En el ideal] | 4.41 | 4.26 | .15 |
| Docentes [En la realidad] | 3.62 | 3.35 | .27 |
| Comunidad del diálogo [En el ideal] | 4.45 | 4.13 | .31 |
| Comunidad del diálogo [En la realidad] | 3.75 | 3.40 | .35 |
| Uso de novelas o textos literarios [En el ideal] | 4.21 | 4.16 | .05 |
| Uso de novelas o textos literarios [En la realidad] | 3.44 | 3.10 | .34 |
| Promedio global de medias | 3.93 | 3.66 | .28 |
| Promedio en el ideal | 4.36 | 4.16 | .20 |
| Promedio en la realidad | 3.50 | 3.15 | .35 |

En cuanto al perfil de los participantes, se mencionó anteriormente que se establecieron cuatro perfiles: estudiantes de filosofía y tres perfiles de docentes de tres diferentes niveles educativos. Los datos de las medias obtenidas por cada perfil se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3
Promedios de las dimensiones por perfil

| Dimensión | Estudiante licenciatura en filosofía | Docente primaria | Docente secundaria o media superior | Docente universitario |
|---|--------------------------------------|------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| Filosofía en general [En el ideal] | 4.32 | 4.35 | 4.51 | 4.13 |
| Filosofía en general [En la realidad] | 4.18 | 3.68 | 3.69 | 2.60 |
| Ética [En el ideal] | 4.39 | 4.06 | 4.28 | 3.98 |
| Ética [En la realidad] | 4.29 | 3.50 | 3.67 | 2.50 |
| Civismo [En el ideal] | 4.54 | 4.29 | 4.44 | 4.04 |
| Civismo [En la realidad] | 4.42 | 3.68 | 3.68 | 2.51 |
| Pensamiento crítico [En el ideal] | 4.15 | 4.29 | 4.41 | 4.20 |
| Pensamiento crítico [En la realidad] | 3.42 | 3.02 | 2.95 | 1.91 |
| Niños [En el ideal] | 4.38 | 4.46 | 4.39 | 4.25 |
| Niños [En la realidad] | 4.13 | 3.81 | 3.85 | 2.68 |
| Docentes [En el ideal] | 4.83 | 4.40 | 4.38 | 4.18 |
| Docentes [En la realidad] | 4.75 | 3.83 | 3.61 | 2.60 |
| Comunidad del diálogo [En el ideal] | 4.68 | 4.37 | 4.46 | 4.11 |
| Comunidad del diálogo [En la realidad] | 4.64 | 3.86 | 3.92 | 2.61 |
| Uso de novelas o textos literarios [En el ideal] | 4.50 | 4.11 | 4.28 | 4.17 |
| Uso de novelas o textos literarios [En la realidad] | 4.50 | 3.54 | 3.55 | 2.40 |
| Promedio de medias | 4.38 | 3.95 | 4.00 | 3.30 |
| Promedio en el ideal | 4.47 | 4.29 | 4.39 | 4.13 |
| Promedio en la realidad | 4.29 | 3.62 | 3.62 | 2.47 |

Los estudiantes otorgaron calificaciones más altas a casi todas las dimensiones, tanto en el ideal como en la realidad. En el caso de los docentes de primaria y de educación secundaria y media superior, los promedios de las medias resultaron muy similares, pero para los docentes de educación superior, los promedios fueron considerablemente más bajos, sobre todo en cuanto a la realidad, donde se obtuvo una puntuación de 2.47, contra un 4.29 expresado por los estudiantes.

Comprobación de hipótesis

A continuación, se presenta la comprobación de las tres hipótesis planteadas en esta investigación. Es importante tomar en cuenta que, dado que la muestra fue no probabi-

lística, las conclusiones derivadas de las siguientes comprobaciones son válidas únicamente para los datos específicos recolectados y no permite generalizar a la población, es decir, serán aplicables a la muestra tomada y no a los grupos totales.

Con relación a la primera hipótesis, según la cual los elementos que deben integrarse a la formación filosófica de los niños fueron valorados de manera similar, se aplicó una prueba de hipótesis para dos muestras relacionadas, con el propósito de contrastar la hipótesis nula que plantea que ambas muestras provienen de una población en la que las medias de X e Y son iguales. Es decir, para este problema, la hipótesis nula afirmaría que el promedio del ideal es igual al promedio de la realidad ($H_0: \mu \text{ Ideal} = \mu \text{ Realidad}$), por lo que, al no ser rechazada, se concluiría que no existen diferencias entre ambas mediciones. La Tabla 4 muestra la prueba de muestras relacionadas en los resultados de la prueba de hipótesis, de la cual se observa que la media de las diferencias (entre ideal y realidad) es de .89 con una desviación estándar de .25, arrojando un intervalo de confianza al 95% (CI) para dicha media entre .68 y 1.12; además un valor probabilístico (llamado valor-p) asociado al estadístico de prueba de $<.001$ (Significancia bilateral).

Tabla 4
Prueba de muestras emparejadas H1

| | | Diferencias emparejadas | | | | | t | gl | Sig. (bilateral) |
|----------|---------------------|-------------------------|-------------------------------|--|----------|---------|-------|----|---------------------|
| | Media | Desviación estándar | Media de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | | |
| Par 1 | Ideal - Realidad | .89625 | .25829 | .09132 | .68032 | 1.11218 | 9.815 | 7 | .000 |

El nivel de significancia de esta prueba es del 5% ($\alpha = 5\% = .05$) por complemento del 95% del nivel de confianza al cual se realizó la prueba. El p-valor (Sig. bilateral) resultó de $<.001$, el cual es un valor MENOR que .05 del nivel de significancia α . Por lo tanto, al aplicar la regla de decisión, se concluye estadísticamente que: se rechaza la hipótesis nula ($H_0: \mu \text{ ideal} = \mu \text{ realidad}$) de que la media del ideal es igual a la media de la realidad, con un nivel de confianza del 95%. En la práctica, esta conclusión permite aceptar la hipótesis: los actores encuestados calificaron el ideal de manera superior a la realidad. Con este mismo procedimiento se realizaron las otras dos pruebas de hipótesis que se detallan a continuación.

Con relación a la segunda hipótesis, cuyo planteamiento es que los distintos actores relacionados con la enseñanza de la filosofía en la ciudad de Chihuahua calificaron de la misma manera los distintos elementos que deben integrarse a la formación filosófica de los niños que sus contrapartes de otros Estados de la República. En la prueba de muestras emparejadas (ver Tabla 5), se obtuvo un coeficiente Sig. bilateral de $<.001$, el cual resulta menor que el nivel de significancia empleado de .05, lo cual permite aceptar la hipótesis de que existen diferencias entre las puntuaciones obtenidas por región geográfica, siendo que los encuestados de Chihuahua expresaron calificaciones más altas.

Tabla 5
Prueba de muestras emparejadas H2

| | | Diferencias emparejadas | | | | | | | |
|-------|---|-------------------------|---------------------|-------------------------|--|----------|--------|----|------------------|
| | | Media | Desviación estándar | Media de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | | t | gl | Sig. (bilateral) |
| | | | | | Inferior | Superior | | | |
| Par 1 | Media en Chihuahua- Media en otros estados | .27563 | .10257 | .02564 | .22097 | .33028 | 10.749 | 15 | .000 |

Al respecto de la tercera hipótesis, cuyo planteamiento es que los actores encuestados calificaron el ideal de manera superior a la realidad, se obtuvo evidencia en todos los casos que permite aceptar esta hipótesis, tanto de manera general como en los análisis presentados por dimensiones y componentes de cada dimensión (ver Tabla 6).

Tabla 6
Prueba de muestras emparejadas H3

| | | Diferencias emparejadas | | | | | | | |
|-------|---|-------------------------|---------------------|-------------------------|--|----------|--------|----|------------------|
| | | Media | Desviación estándar | Media de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | | t | gl | Sig. (bilateral) |
| | | | | | Inferior | Superior | | | |
| Par 1 | Estudiante de licenciatura - Docente universitario | 1.07813 | .8007 | .20018 | .65146 | 1.50479 | 5.386 | 15 | .000 |
| Par 2 | Docente primaria - Docente secundaria o media superior | -.05125 | .11512 | .02878 | -.11259 | .01009 | -1.781 | 15 | .095 |

Se realizaron pruebas de hipótesis para contrastar si existieron diferencias entre los estudiantes de filosofía, docentes de primaria, docentes de secundaria y media superior y docentes universitarios, encontrando que todas las combinaciones permiten aceptar la hipótesis sobre diferencias, obteniendo en todos los casos un coeficiente Sig. bilateral de $<.001$, con excepción del contraste entre los docentes de primaria contra secundaria y media superior, donde se obtuvo un coeficiente Sig. bilateral de $.095$, que es un valor mayor al nivel de significancia de $.05$, lo cual indica aceptar la hipótesis nula de que la muestra

procede de una población donde las medias de X e Y son iguales, pudiendo afirmar con esto, que el único caso donde no existen diferencias entre las calificaciones obtenidas es entre los docentes mencionados.

Análisis de datos cualitativos

A continuación, se presentan los análisis cualitativos realizados sobre los datos recabados a través de las cuatro preguntas abiertas del cuestionario empleado, cuya respuesta fue establecida como opcional, en un intento de recabar la mayor cantidad de respuestas posibles y no inhibir a aquellos que no quisieran responder a este tipo de preguntas de que respondieran al resto del cuestionario.

Visiones sobre la importancia de la filosofía en la educación primaria mexicana

En esta primera pregunta abierta del cuestionario, sobre la cual se recibieron 67 respuestas, se consultó a los participantes acerca de su postura en relación con una de cuatro visiones que pueden tenerse sobre la importancia de la filosofía en la educación primaria mexicana; dichas visiones fueron preparadas por los autores de esta investigación a partir de la literatura revisada. Tales visiones fueron:

1. Es relevante sin importar la edad y que además la sociedad requiere concebir la filosofía como una actividad útil, al alcance de todos y desde edades tempranas.
2. Debería incorporarse la enseñanza de la filosofía a los planes de estudio, ya que es importante y estratégica para cualquier área del conocimiento, aunque su inclusión ha cobrado mayor presencia en las discusiones sobre educación, existen dudas sobre su aplicabilidad o pertinencia.
3. La filosofía no permite avanzar en la creación del conocimiento, ya que se limita a debatir y dialogar sobre los mismos problemas sin aportar soluciones, por lo tanto, su utilidad y rentabilidad son limitadas.
4. La filosofía no atiende las necesidades del mercado de trabajo.

De los 67 encuestados que respondieron a esta pregunta, 41 estuvieron de acuerdo con la primera visión, la cual en resumen ve a la filosofía como importante sin importar la edad, es decir, debe verse como un elemento útil en la educación y enseñarse desde edades tempranas. Adicionalmente, 31 encuestados acompañaron su elección con un texto relacionado a su respuesta, obteniéndose las siguientes afirmaciones y temas principales.

Nueve encuestados afirmaron que la filosofía es necesaria para desarrollar el pensamiento crítico, lo cual podría explicar por qué esta fue la dimensión de análisis peor valorada, especialmente si consideramos que los participantes podrían ser escépticos en cuanto a que en el aula se desarrolle el pensamiento crítico y particularmente si consideran, como lo hacen algunos docentes mexicanos actualmente, que se le ha restado importancia a la filosofía en la educación básica. Por otra parte, tres encuestados relacionaron su respuesta con que la filosofía es importante para desarrollar habilidades de razonamiento y argumentación.

Dos participantes expresaron que la filosofía es muy importante e indispensable, sin importar la edad. Un encuestado afirmó que la filosofía es relevante, ya que “el pensamiento

filosófico te dota de otras habilidades blandas que te preparan para aspectos de la vida personal y social y favorecen enormemente al individuo”.

Otras afirmaciones relevantes que citamos textualmente incluyen que la filosofía: 1) “debería ser prioridad para los niños, se educa al niño para evitar corregir al hombre”; 2) “permite a los niños analizar y cuestionar la información que reciben”; 3) “permite generar herramientas comunicativas para entender su contexto, sus emociones y la posibilidad de hacer introspección para formar parte de la sociedad”; 4) “es importante, ya que están en una edad donde ellos se cuestionan de manera natural, sin embargo, a veces nosotros como docentes no le damos seguimiento o frenamos esa línea de pensamiento”; y 5) “estimula su curiosidad, en lugar de sofocarla, como ocurre normalmente”.

Los temas principales en los que podemos enmarcar las demás respuestas, (cada tema fue expresado por un solo participante), incluyen que la filosofía en la educación primaria es importante para: una formación integral, el desarrollo educativo de los niños, desarrollar la capacidad de abstracción, desplegar el potencial de las personas, permite interpretar la realidad, reflexionar sobre los problemas sociales, trascender los prejuicios, fortalecer la capacidad de reflexión y análisis, preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros, contribuir a una sociedad más reflexiva y consciente, y es preponderante para el desarrollo de las civilizaciones.

Por otra parte, ocho participantes estuvieron de acuerdo con la segunda visión, es decir, aquella que considera que la filosofía debería integrarse en cualquier programa de estudios, sin importar su disciplina. Una persona agregó una respuesta amplia, afirmando lo siguiente:

“Debería incorporarse la enseñanza de la filosofía a los planes de estudio, ya que es importante y estratégica para cualquier área del conocimiento, aunque su inclusión ha cobrado mayor presencia en las discusiones sobre educación, existen dudas sobre su aplicabilidad o pertinencia”.

Ninguno de los encuestados expresó estar de acuerdo con la tercera y cuarta visión, lo cual era un resultado esperado, ya que dicha visión percibe a la filosofía como poco importante para la educación y sociedad. Por otra parte, 23 participantes agregaron comentarios que no pueden clasificarse dentro de las cuatro visiones y por lo tanto no fueron utilizados en este análisis.

La filosofía y la curiosidad de los niños para la indagación y descubrimiento

Un total de 71 encuestados agregaron algún comentario a la pregunta: ¿de qué manera considera que la filosofía aprovecha la curiosidad innata de los niños para aumentar su disposición hacia la indagación y su deseo de descubrir nuevos conocimientos? El análisis de sus respuestas se clasificó en cuatro secciones: 1) Formas en que la filosofía aprovecha la curiosidad innata de los niños; 2) Formas en que la filosofía fomenta su disposición hacia la indagación; 3) Formas en que la filosofía fomenta su deseo de descubrir nuevos conocimientos; y 4) rol del pensamiento crítico. La última categoría se incorporó al detectar que muchas respuestas hacían alusión al tema y también dado a que fue la categoría de análisis que los encuestados calificaron de manera más baja en los resultados cuantitativos.

En cuanto a las formas en que la filosofía aprovecha la curiosidad innata de los niños, tenemos que los encuestados expresaron que los niños son curiosos por naturaleza y esto

podría facilitar el que cuestionen el mundo que los rodea. Desde una edad temprana se puede capitalizar esta curiosidad al fomentar, a través de la filosofía, la formulación de preguntas sobre su entorno y realidad. A través del cuestionamiento filosófico, los niños pueden desarrollar la habilidad de analizar y evaluar ideas y creencias, convirtiendo así su curiosidad en un pensamiento crítico más profundo. Adicionalmente, se puede conectar esta curiosidad con la vida cotidiana, dado que los niños pueden relacionar la curiosidad que sienten hacia las experiencias de su vida diaria con las preguntas filosóficas, reforzando así su interés por descubrir más sobre su entorno. Los juegos y las preguntas abiertas son algunas de las estrategias educativas que pueden implementarse al integrar la filosofía al aula, ya que, a través de juegos y actividades lúdicas, es posible reducir el temor a formular preguntas creativas y permitir que los estudiantes exploren ideas filosóficas sin las limitaciones de la vergüenza o el juicio externo.

Al respecto de las formas en que la filosofía fomenta su disposición hacia la indagación, según los participantes, esto puede lograrse:

1. A partir del planteamiento de preguntas profundas, la filosofía fomenta la disposición hacia la indagación al presentar interrogantes estimulantes que no tienen respuestas inmediatas ni correctas, lo cual invita a los niños a investigar y a buscar respuestas por sí mismos.
2. A través del diálogo y el debate, se habilita el intercambio de ideas en un entorno filosófico que permite a los niños aprender a escuchar diferentes perspectivas y formular sus propias preguntas, lo cual enriquece su capacidad de indagación.
3. La filosofía estimula la exploración de múltiples soluciones a un problema, al enseñar a los niños que no existe un único camino para resolver los problemas.
4. Esta práctica favorece una interacción tanto cognitiva como emocional, mezclando la curiosidad cognitiva con emociones como el asombro, que los niños pueden experimentar al buscar explicaciones. Esto, a su vez, puede fortalecer un anclaje más profundo en su deseo de indagar sobre diversos temas.

En cuanto a las formas en que la filosofía podría fomentar el deseo de los niños por descubrir nuevos conocimientos, los encuestados sugirieron lo siguiente:

1. Explorar nuevas ideas: la filosofía motiva a los niños a cuestionar suposiciones y a explorar conceptos que no habían considerado previamente, lo cual estimula su deseo de descubrir y aprender cosas nuevas.
2. Desarrollar las habilidades de razonamiento: a través del análisis y la evaluación de diferentes puntos de vista, los niños aprenden a formular argumentos coherentes y a cuestionar sus propias suposiciones, lo que podría fortalecer su interés por seguir aprendiendo.
3. Desarrollar una curiosidad permanente: la incorporación de la filosofía, permite preservar la curiosidad innata propia de la infancia y transformarla en una búsqueda constante de conocimiento que persista a lo largo de sus vidas.
4. Estrategias didácticas significativas: los encuestados mencionaron el uso de recursos interactivos, cuentos filosóficos, dilemas morales y actividades basadas

en experiencias cotidianas, señalando que estas herramientas permiten a los niños relacionarse mejor con los conceptos filosóficos y que a su vez contribuyen a mantener el interés y el deseo de aprender más.

Como se mencionó anteriormente, dado que muchas respuestas hacían alusión al pensamiento crítico y que también fue este tema el que recibió calificaciones más bajas, se presenta a continuación el análisis de cómo este tema se desplegó en las respuestas de esta sección. El pensamiento crítico fue caracterizado por los encuestados como una herramienta fundamental en la educación filosófica para niños y que se trata de un tipo de pensamiento que no solo es crucial para el ámbito académico, sino también para la vida cotidiana. Los participantes consideraron que el pensamiento crítico fomenta la capacidad de los niños para analizar y evaluar ideas y creencias de manera coherente. Este enfoque ayuda a que los niños desarrollen su propia perspectiva y cuestionen los conceptos y suposiciones que se les presentan, evitando que acepten pasivamente lo que les rodea. Adicionalmente, indicaron que el pensamiento crítico está relacionado con la filosofía, ya que esta invita al análisis y la reflexión, fomentando que los niños cuestionen sus propias suposiciones, puedan plantearse nuevas preguntas y resuelvan problemas de manera lógica. Al incorporar el pensamiento crítico, los niños aprenden a debatir, comparar y construir argumentos sólidos que les permiten tomar decisiones informadas y reflexivas. Al cuestionar lo que se da por sentado, los niños amplían su capacidad para comprender su entorno, favoreciendo su formación como ciudadanos conscientes y reflexivos.

La filosofía para mejorar la capacidad de reflexión y de emitir juicios

Esta sección resume los hallazgos derivados de 69 respuestas obtenidas de la pregunta: ¿cómo definiría los cambios que experimentan los niños en cuanto a su capacidad de reflexión y de emitir juicios, al ir aprendiendo más acerca de la filosofía? Como tal, este análisis se clasificó en dos subsecciones, una que sintetiza las caracterizaciones de tales cambios y otra referida a cómo pueden evidenciarse la capacidad de reflexión y de emitir juicios.

En cuanto a los cambios en sí, solo un encuestado respondió de manera negativa, expresando que los niños “no lo hacen por lo tanto no hay cambios”. De las respuestas de los demás, las palabras con las que definieron los cambios que experimentan los niños al aprender filosofía fueron las siguientes (ordenadas por su frecuencia de mención): pensamiento crítico (10), reflexivos (5), madurez (5), éticos (5), curiosos (3), asertivos (3), autonomía intelectual (3), comunicación (3), argumentación (3), autocríticos (2), significativos (3), conscientes (2), creativos (2), abstracción (2), congruentes (2), autoconciencia (2), lógico-asertivos (2), juicios bien fundamentados (2), felices (1), estimulación (1), motivación (1), seguridad (1), responsabilidad (1), autoconocimiento (1), y evaluación (1).

Las categorías más significativas, según las respuestas obtenidas, que permiten definir los cambios que ocurren en los niños que aprenden filosofía incluyen las siguientes: 1) un mayor desarrollo del pensamiento crítico; 2) una mayor madurez intelectual y emocional; 3) mayor curiosidad y creatividad; 4) mayor capacidad de reflexión y autoevaluación; 5) mejor asertividad y confianza en sus juicios; 6) ampliación de perspectivas y flexibilidad cognitiva; 7) mejora en habilidades comunicativas y argumentativas; 8) mayor autonomía intelectual y responsabilidad personal.

La filosofía y el desarrollo de las habilidades blandas en los niños

Un total de 63 encuestados respondieron a la pregunta abierta: ¿de qué manera considera que la filosofía desarrolla las habilidades blandas en los niños? El siguiente análisis es el resultado de la clasificación de las respuestas obtenidas en las siguientes 14 maneras, algunas de estas son consideradas habilidades blandas: 1) escucha activa; 2) empatía y tolerancia; 3) comunicación efectiva; 4) resolución de problemas; 5) autoconciencia; 6) colaboración y participación activa; 7) creatividad e imaginación; 8) pensamiento crítico; 9) resiliencia y perseverancia; 10) adaptación y flexibilidad; 11) perseverancia; 12) autonomía; 13) capacidad de concentración; y 14) socialización.

Discusión y conclusiones

Esta sección discute los hallazgos, conforme a las tres preguntas de investigación que guiaron el estudio y a manera de conclusiones, se presentan las oportunidades para realizar futuras investigaciones y las implicaciones educativas de este estudio para la formación filosófica. Al respecto de la pregunta de investigación relacionada con los elementos que deben integrarse a la formación filosófica de los niños, se evidencia que de los resultados cuantitativos generales se desprende que todos los elementos son importantes, lo cual implica que las estrategias didácticas específicas que se evaluaron (comunidad del diálogo, uso de novelas o textos literarios) fueron consideradas relevantes por los encuestados. Este hallazgo coincide con [Carmona-Granero \(2008\)](#), quien resalta que las novelas utilizadas en FpN estimulan la reflexión ética y el pensamiento argumentativo, así como con [Shapiro \(2019\)](#), quien destaca el valor de la comunidad del diálogo como metodología para fomentar la deliberación crítica.

Sintetizando los ítems que se emplearon en el instrumento y priorizando aquellos que fueron mejor calificados por parte de los encuestados, podemos establecer los siguientes 15 elementos clave que deben integrarse a la formación filosófica de los niños:

- Fomentar la habilidad de hacer preguntas
- Desarrollar el pensamiento crítico, ético y creativo
- Potenciar habilidades de argumentación y diálogo
- Fortalecer la toma de decisiones autónoma
- Integrar habilidades blandas
- Formar ciudadanos comprometidos
- Ejercitar el razonamiento lógico
- Facilitar la resolución de problemas
- Fomentar el pensamiento lúdico y creativo
- Promover el autoconocimiento y la reflexión moral
- Aprovechar la curiosidad innata de los niños
- Desarrollar metodologías participativas y colaborativas

- Fomentar la interacción y el disenso reflexivo
- Aumentar la empatía y el entendimiento de los demás
- Vincular la filosofía con situaciones ficticias y cotidianas

Con respecto a la pregunta de investigación relacionada con el ideal versus la realidad de la formación filosófica tenemos que, según los datos recabados, en todos los casos el ideal de las dimensiones de análisis fue calificado más alto que la realidad. Esto podría implicar que, según las percepciones de los encuestados, el ideal no se logra llevar a la práctica de manera cabal en el salón de clases, o que al menos el ideal que los sujetos tienen en mente va más allá de las posibilidades reales. La mayor discrepancia entre el ideal y la realidad se observó en la dimensión de pensamiento crítico, lo que refuerza la necesidad de fortalecer esta competencia desde la educación básica, como lo subraya [Eyzaguirre-Tafta \(2018\)](#).

Por otra parte, se destaca que los encuestados que residen en el Estado de Chihuahua proporcionaron en general calificaciones más altas. Adicionalmente, no hubo diferencias significativas en cuanto a las calificaciones entre los grupos de actores que respondieron el cuestionario (estudiantes de filosofía, docentes de primaria, docentes de secundaria y media superior y docentes universitarios).

Los hallazgos relacionados con el ideal y la realidad de la educación filosófica coinciden con la literatura citada. Por un lado, el ideal busca: 1) fomentar una formación integral de los niños, desarrollando tanto su pensamiento crítico, creativo y ético como sus habilidades blandas, en donde se resalta la empatía, la comunicación asertiva y la capacidad de colaboración ([Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009](#); [Sánchez-Pirela, 2015](#)); 2) favorecer que los niños se conviertan en individuos autónomos, responsables de sus propias decisiones y que actúen de manera independiente ([Pulido-Cortés, 2019](#)); 3) lograr que los niños se conviertan en ciudadanos críticos y comprometidos, que puedan participar activamente en la mejora de su entorno y comunidad ([Amézquita-Rodríguez, 2013](#); [Agundez-Rodríguez, 2018](#)); 4) desarrollar habilidades de argumentación y reflexión, inculcando también el respeto y valoración de las opiniones de los demás a través del diálogo ([Marie-France et al., 2003](#)). Se recomienda reconocer al diálogo como una búsqueda colectiva de la verdad y una experiencia filosófica valiosa en sí misma ([Zanetti y Moruzzi, 2025](#)); 5) fomentar la creatividad y curiosidad a través de la formulación de preguntas y la búsqueda de soluciones a problemas complejos ([Artidiello-Moreno, 2018](#)); 6) desarrollar una comprensión profunda de los valores éticos y morales ([Carmona-Granero, 2005](#); [Linde-Navas, 2009](#)); y 7) desarrollar la capacidad para la reflexión, confrontando a los niños con dilemas y preguntas profundas sin respuestas fáciles ([Charabati, 2019](#); [París-Albert, 2018](#)). [Arda-Tuncdemir et al. \(2022\)](#) aportan un referente empírico reciente de este enfoque, al haber realizado una intervención que logró mejorar la competencia socioemocional de los niños, así como su comprensión de las emociones propias y ajenas, al combinar actividades lúdicas, dilemas éticos y diálogo reflexivo.

Por otro lado, la realidad nos presenta los siguientes problemas: 1) dificultades de implementación, ya que la filosofía no está integrada adecuadamente en el currículo escolar ([Vargas-Lozano, 2019](#)), incluso, puede que se le reste importancia o que se le elimine, lo

cual impacta directamente en el fomento y desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión (Eyzaguirre-Tafrá, 2018); 2) alta dependencia de la intervención docente y en su capacidad (García-Duque, 2005); 3) enfoque en aspectos cognitivos más que en éticos (Herrera-Fuenmayor y Mogollón-González, 2012); 4) limitación de recursos y tiempo (Madrigal-Romero et al., 2020); 5) resistencia al diálogo y a la reflexión profunda (Sánchez-Pirela, 2008); y 6) desigualdades en las características de los estudiantes (por ejemplo, contexto socioeconómico, acceso a una educación de calidad, o competencia lecto-escritora), las cuales pueden impactar en su potencial filosófico (Ortega-Estrada, 2017).

Al respecto de la tercera pregunta de investigación, relacionada con los elementos que nos permitirían reivindicar la importancia de la formación filosófica de los niños en la actualidad, tanto los datos cuantitativos, como los cualitativos, señalan la importancia del pensamiento crítico. Dado que la formación filosófica lo fomenta y desarrolla, este sería el elemento principal que permitiría reivindicar su importancia en la actualidad, como lo han planteado los autores que subrayan su papel frente a los desafíos democráticos y sociales actuales (Astudillo-Cánobra, 2019; Shapiro, 2019). De las respuestas a las preguntas abiertas, podemos sintetizar estos elementos a una lista de diez: 1) desarrollo del pensamiento crítico; 2) capacidad para cuestionar y reflexionar sobre la realidad; 3) fomento de la autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones; 4) desarrollo de habilidades blandas como la empatía, la comunicación y la escucha activa; 5) fortalecimiento de la argumentación y el diálogo respetuoso; 6) preparación para enfrentar dilemas éticos y morales; 7) promoción de la curiosidad innata y el deseo de aprender; 8) capacidad para resolver problemas de manera crítica y creativa; 9) formación de ciudadanos comprometidos y reflexivos; y 10) contribución a la convivencia democrática y al respeto de los derechos de los demás.

Estos elementos contribuyen a la formación integral de los estudiantes desde su infancia y tienen el potencial de fortalecer la convivencia democrática y el tejido social en contextos de fragmentación creciente. Spyrou (2022) argumenta que esta formación moldea las formas de ser y estar en el mundo, abriendo la posibilidad de crear nuevas subjetividades infantiles más críticas, colaborativas y conscientes de su entorno. Esta mirada es pertinente para repensar el papel de la filosofía en un mundo marcado por crisis estructurales y desigualdades. En esta línea, Westoby et al. (2021), desde su trabajo en contextos de cuidado escolar en Australia, mostraron cómo las prácticas educativas centradas en la comunidad pueden constituir espacios relacionales para promover aprendizajes transformadores y fortalecer la agencia infantil. A ello se suma la propuesta de Zorzi (2025), quien concibe la comunidad de diálogo como un entorno creativo para habitar la incertidumbre, mientras se desarrolla la apertura al cambio, la confianza en la diversidad y una actitud exploratoria frente a la complejidad.

Desde la experiencia etíope, Merawi (2025) subraya que la educación filosófica puede ayudar en la construcción de significados compartidos y superar divisiones sociales a través del diálogo, la reflexión ética y la comprensión intercultural. En un sentido complementario, Gallo-Bohórquez et al. (2023) evidencian que la FpN fortalece el pensamiento multidimensional en la infancia mediante la interacción entre habilidades cognitivas, procesos de evaluación y el acompañamiento pedagógico del facilitador. En consonancia, Álvarez-Abajejo (2024) destaca el valor de cultivar virtudes intelectuales desde la infancia como base para una educación transformadora orientada a la vida democrática. En la misma línea,

Perez-Restrepo y Cuervo-Zapata (2025) evidencian que este enfoque pedagógico promueve el pensamiento crítico, ético y creativo, además de contribuir a la formación de ciudadanos autónomos y comprometidos desde la educación infantil.

En cuanto a las oportunidades para futuras investigaciones, se proponen las siguientes: 1) establecer la relación entre la formación filosófica y el desarrollo de habilidades blandas, así como determinar los métodos didácticos que permitan fortalecerlas; 2) identificar y medir las barreras y limitaciones que impiden alcanzar el ideal de la formación filosófica, proponiendo estrategias para superarlas; y 3) evaluar las estrategias didácticas filosóficas que permitan potenciar el pensamiento crítico y evidenciar su efectividad.

Finalmente, las implicaciones que pueden derivarse de esta investigación para la educación filosófica incluyen las siguientes recomendaciones para incorporar a sus procesos de enseñanza-aprendizaje: 1) reforzar el pensamiento crítico en el currículo escolar, reconociendo que tiene un papel preponderante en la formación ciudadana (Astudillo-Cánobra, 2019); 2) incorporar métodos participativos, como el debate, la reflexión en grupo y el cuestionamiento activo, como propone el enfoque dialógico del programa de Lipman (Lipman et al., 1992; Marie-France et al., 2003); 3) integración de las habilidades blandas en la enseñanza filosófica, particularmente aquellas relacionadas con la empatía, la escucha activa y la colaboración (Sánchez-Pirela, 2015); 4) fomento de la autonomía y la responsabilidad, que son pilares de una formación ética activa (Pulido-Cortés, 2019); 5) emplear dilemas morales y preguntas sin respuestas definitivas, lo cual estimula la reflexión profunda y evita aprendizajes mecánicos (Charabati, 2019; Carmona-Granero, 2008); y 6) adaptación a la realidad del aula y a sus desafíos, considerando tanto las condiciones contextuales, como la diversidad del estudiantado (García-Duque, 2005).

Finalmente, se considera que la perspectiva adoptada en esta investigación, al analizar la brecha entre el ideal y la realidad de la formación filosófica, constituye un enfoque pertinente, ya que dicha dicotomía no ha sido abordada de manera explícita en estudios anteriores. Esta observación puede servir como orientación tanto para futuras investigaciones como para el diseño de políticas educativas y estrategias pedagógicas que busquen cerrar dicha brecha.

Referencias

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(18), 35-56. <https://tinyurl.com/3fmezexa>
- Agundez-Rodríguez, A. (2018). Programa de filosofía para niños como propuesta de educación moral: Análisis comparado con otros enfoques de la educación moral. *Childhood & Philosophy*, 14(31), 671-695. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.34305>
- Agundez-Rodríguez, A. (2023). Aporte de la filosofía para niños y niñas a la educación ecosocial. *Childhood & Philosophy*, 19, 1-29. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.69544>
- Alanen, L. (2022). Philosophy and childhood studies. *Childhood*, 29(1), 3-6. <https://doi.org/10.1177/09075682221080807>

- Alarcón-Castillo, V. (2020). Filosofía y niños: ¿Para o con? *Childhood & Philosophy*, 16(36), 1-29. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.51240>
- Alvarez-Abarejo, J. (2024). “Educating children for wisdom”: Reflecting on the philosophy for children community of inquiry approach through Plato’s allegory of the cave. *Childhood & Philosophy*, 20, 1-28. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.79414>
- Álvarez-Marco, A. M. (2021). Formas de investigar en filosofía para niños. *Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (31), 35-42. <https://doi.org/10.56992/a.v1i31.6>
- Amézquita-Rodríguez, M. P. (2013). Filosofía para niños: Un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(34), 77-86. <https://doi.org/10.17227/01224328.2285>
- Arda-Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children’s social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16, e5. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>
- Artidiello-Moreno, M. M. (2018). Filosofía para niños y niñas (FpNN): Una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 25-38. <http://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3.pp25-38>
- Astudillo-Cánobra, A. (2019). ¿Por qué importa la filosofía en la educación escolar para el siglo XXI? Comentario de la exposición de la profesora Sylvia Eyzaguirre. *Revista de Filosofía*, 76, 269-274. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602019000200269>
- Barrientos-Rastrojo, J. (2016). La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la filosofía para niños. *Childhood & Philosophy*, 12(25), 519-542. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.23032>
- Carmona-Granero, M. (2005). Investigación ética y educación moral: El Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(12), 101-128. <https://tinyurl.com/26h38sxj>
- Carmona-Granero, M. (2008). Narrar, educar y filosofar: Las novelas del programa de filosofía para niños. *Educere*, 12(40), 9-18. <https://tinyurl.com/yckcft5v>
- Charabati, E. (2019). Peter Pan: El líder y sus seguidores: Una experiencia de filosofía con niños. *Childhood & Philosophy*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42479>
- Eyzaguirre-Tafrá, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Puntos de Referencia*, (485), 1-8. <https://tinyurl.com/4r7w435s>
- Gallo-Bohórquez, B., García-Gutiérrez, Z. P., & Cortés-Estupiñan, A. (2023). Pensamiento multidimensional, habilidades de pensamiento y evaluación en filosofía para niños y niñas (FpN). Una revisión documental. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17250>
- Galvis-Arcila, S. (2022). Filosofía para niños: Un encuentro escolar. *Revista de Filosofía*, 39, 518-533. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6461776>
- Garcés, M. (2016). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg.

- García-Duque, C. E. (2005). ¿Quién le teme a la filosofía para niños? *Folios*, (22), 107-116. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios107.116>
- García-Puchades, W. (2020). El uso de la literatura en la educación filosófica a partir de la investigación de ideas políticas: Un modelo didáctico a partir de Alain Badiou y Walter Lipman. *Escritura e Imagen*, 16, 327-345. <https://doi.org/10.5209/esim.73041>
- Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2009). Competencia social, competencia emocional: Una propuesta para intervenir en educación infantil, infancia y aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 359-373. <https://tinyurl.com/5n7zsfy>
- Herrera-Fuenmayor, Y. C., & Mogollón-González, E. de J. (2012). Influencia del Programa Filosofía para Niños (FpN) en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 79-98. <https://doi.org/10.15359/ree.16-1.7>
- León-Cruz, E. A. (2020). *La filosofía para niños, una propuesta desde la formación cívica y ética* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional DGBSDI-UAQ. <https://tinyurl.com/25m38fzf>
- Linde-Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, (28), 7-22. <https://tinyurl.com/yk4zw2kx>
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscayan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula* (3ra ed.). Ediciones de la Torre.
- Madrigal-Romero, M. del S., Díaz-Herrera, P., Echeverría-Robles, E., Ezcurdia, J., Cázares Aponte, L., Camarillo-Gómez, M. del C., Sumiacher-D'Angelo, D., & Salas, A. A. (2020). *Filosofía para niños y niñas en México: Un horizonte de diálogo, libertad y paz*. Editorial Torres Asociados. <https://tinyurl.com/k4rht24k>
- Marie-France, D., de la Garza, M. T., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles Educativos*, 25(102), 22-39. <https://tinyurl.com/4uxc2syu>
- Merawi, F. (2025). Reimagining Ethiopia: Philosophy education as a tool for overcoming ethnic divisions. *Journal of Philosophy of Education*, 59(2), 342-353. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae086>
- Observatorio Filosófico de México. (2024, 26 de abril). Mesa sobre la filosofía en el sistema educativo mexicano [Video]. YouTube.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *La filosofía: Una escuela de la libertad*. UNESCO. <https://tinyurl.com/3aatsmcd>
- Ortega-Estrada, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 43-62. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.157>
- París-Albert, S. (2018). Acciones educativas para afrontar algunos desafíos de la filosofía en el siglo XXI. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, (74), 105-119. <https://doi.org/10.6018/daimon/267491>

- Perez-Restrepo, T., & Cuervo Zapata, J. J. (2025). Filosofía para niños en educación preescolar. *Revista Senderos Pedagógicos*, 17(1), 189-213.
<https://doi.org/10.53995/rsp.v17i1.1740>
- Piracoca-Hernández, Y., & Mariño-Díaz, L. A. (2021). El aprendizaje desde filosofía para/con niños. *Childhood & Philosophy*, 17, 1-25.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.58661>
- Pulido-Cortés, O. (2019). Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Praxis & Saber*, 10(23), 9-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9738>
- Sánchez-Pirela, B. (2008). Pensamiento crítico, el diálogo y entendimiento en Freire y en Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(21), 98-107.
<https://tinyurl.com/4bbnkp>
- Sánchez-Pirela, B. (2015). La razón: El despertar de la infancia frente a la sociedad de consumo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(76), 188-210.
<https://tinyurl.com/3a4dhs89>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Formación cívica y ética*.
<https://tinyurl.com/3fc3jzs8>
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Formación cívica y ética*.
<https://tinyurl.com/4az3t9pr>
- Secretaría de Educación Pública. (2020b). *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*.
<https://tinyurl.com/bd4kcx6m>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Progresiones de aprendizaje del área de conocimiento: Humanidades*. <https://tinyurl.com/ut79ujd8>
- Shapiro, C. (2019). El lugar de la deliberación en la filosofía para niños de Lipman. *Childhood & Philosophy*, 15, 1-18. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42723>
- Spyrou, S. (2022). When design designs children: The importance of ontological design for childhood studies. *Childhood*, 29(4), 471-477.
<https://doi.org/10.1177/09075682221125859>
- Tébar-Belmonte, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman: Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 103-116.
<https://tinyurl.com/nzmakryw>
- Vargas-Lozano, G. (2019). *La filosofía en las transformaciones de México y otros textos*. Secretaría Estatal. <https://tinyurl.com/24zuens7>
- Velasco-Moreno, C. F. (2020). Filosofía para niños: Un reto para la educación ética y en valores. *HASER: Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (12), 13-45.
<https://doi.org/10.12795/HASER/2021.i12.01>
- Westoby, P., Cox, L., Cartmel, J., Roland, B., Treasure, L., Blane, A., & Morgan, J. (2021). Towards a 'third space' community practice school-aged-care: A learning community and 'the new neighbourhood'. *Childhood*, 28(2), 309-324.
<https://doi.org/10.1177/0907568221996428>

- Zanetti, L., & Moruzzi, S. (2025). Truth and knowledge in the community of inquiry. *Journal of Philosophy of Education*, 59(2), 199-218. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae024>
- Zorzi, E. (2025). improvising in the community of philosophical inquiry: a way to learn to inhabit uncertainty. *Childhood & Philosophy*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2025.89428>